

Intersex und Pädagogik

**Erlebens- und Handlungsfähigkeit intersexueller Menschen
in einer zweigeschlechtlichen Alltagswirklichkeit**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von

Martin Zanker

aus

Memmingen

2021

Referent: Reinhard Markowetz

Korreferentin: Paula-Irene Villa Braslavsky

Tag der mündlichen Prüfung: 16.11.2020

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Prof. Dr. Markowetz für all die fachlichen Anregungen, für seine weitsichtige Besonnenheit und, allem voran, für seine Herzlichkeit und Zuversicht.

Frau Prof. Dr. Villa Braslavsky danke ich sehr für ihre wohlgezielten wie wertvollen Fragen nach Struktur und Wesen der Dissertation.

Einleitung	1
Teil 1: Wissen zur Intersexualität.....	9
1 Wissenschaftstheoretische Überlegungen zu Pädagogik und Intersexualität	9
1.1 Perspektivensimultaneität.....	9
1.2 Begriffliche Erläuterungen.....	11
1.3 Intersex und Forschungstradition	15
1.3.1 Biologisch-funktionelle Forschungstradition	16
1.3.2 Normativ-regulatorische Forschungstradition.....	17
1.3.3 Therapeutisch-intervenierende Forschungstradition	21
1.3.4 Deskriptiv-metaanalytische Forschungstradition	22
1.3.5 Bewertung und Verortung	25
1.4 Pädagogik als wertorientierte Wissenschaft – Advokatur und Objektivität	30
1.4.1 Forderungen der Betroffene·n	30
1.4.1.1 Forderungen »Intersexuelle Menschen e.V.«.....	30
1.4.1.2 »Suggested Guidelines for Non-Intersex Individuals Writing about Intersexuality and Intersex People«	32
1.4.2 Intersexualität – »Gewinn« für Wissenschaft und Medizin	35
1.4.3 Wissenschaftstheorie und Menschenbild	38
1.4.4 Partizipative Forschung – Definition und Abgrenzung.....	44
1.4.4.1 Beteiligung von Ko-Forschern	46
1.4.4.2 Befähigungs- und Ermächtigungsprozesse (Empowerment)	51
1.4.4.3 Doppelte Zielsetzung: soziale Wirklichkeit verstehen und verändern	52
1.4.5 Verortung der vorliegenden Arbeit	54
2 Intersexualität: Kulturell-historischer Wandel und Begrifflichkeit	57
2.1 Begriffswandel – die (medizinische) Erfindung der Intersexualität	58
2.1.1 Das wahre Geschlecht – Weiterreichung der Deutungshoheit.....	59
2.1.1.1 Mythen und Begriffsursprünge	61
2.1.1.2 Früher Umgang und die Behandlung der »Hermaphroditen«	68
2.1.1.3 Medizinische Deutungshoheit – das »Zeitalter der Gonaden«.....	72
2.1.1.4 Normierung und Normalisierung – die Machbarkeit des Geschlechts	81
2.1.1.5 Öffnung des Diskurses und Selbstbestimmung.....	94
2.1.2 Der Begriff der Intersexualität aus heutiger Sicht.....	100
2.2 Die Geschlechterkategorie in soziokultureller Abhängigkeit	103
2.3 Momentane medizinische Praxis, momentane Lebenssituation	107
3 Intersexualität in Biologie und Medizin.....	113
3.1 Das biologische Geschlecht	114
3.1.1 Vier Ebenen des menschlichen Geschlechts	114
3.1.2 Geschlechtliche Determinierung	115
3.1.3 Männliche und weibliche Differenzierung.....	117
3.2 Intersexualität als medizinisches Phänomen	123
3.2.1 Intersexuelle Formenvielfalt beim Menschen	124
3.2.1.1 Unterscheidung in XX- und XY-chromosomale Formen	132
3.2.1.1.1 XX-chromosomale Formen.....	132
3.2.1.1.2 XY-chromosomale Formen.....	132
3.2.1.2 Formen bei numerischer Veränderung der Geschlechtschromosomen.....	132
3.2.1.3 Ausgewählte Formen.....	133
3.2.1.3.1 Adrenogenitales Syndrom (AGS)	133
3.2.1.3.1.1 Klassisches AGS	136
3.2.1.3.1.2 Nichtklassisches AGS	137

3.2.1.3.2	Störungen der Androgenbiosynthese	138
3.2.1.3.3	Androgeninsensitivität	140
3.2.1.3.3.1	Komplette Androgeninsensitivität (CAIS).....	142
3.2.1.3.3.2	Partielle Androgeninsensitivität (PAIS).....	143
3.2.1.3.4	Gonadendysgenese	145
3.2.1.3.4.1	Komplette/Reine Gonadendysgenese.....	147
3.2.1.3.4.2	Partielle Gonadendysgenese.....	147
3.2.1.3.4.3	Gemischte Gonadendysgenese	148
3.2.1.3.4.4	Ullrich-Turner-Syndrom	148
3.2.1.3.5	Ovotestikuläre Formen	151
3.2.1.3.6	Leydig-Zell-Hypoplasie und -Aplasie.....	153
3.2.1.3.7	Klinefelter-Syndrom.....	153
3.2.1.4	Zusammenfassung	155
3.2.2	Häufigkeit und Diagnose.....	158
3.2.2.1	Häufigkeit	159
3.2.2.2	Diagnose.....	160
3.2.3	Krebsrisiko und Sterblichkeit	161
4	Studien zur Intersexualität.....	165
4.1	Medizinische Studien zur Intersexualität – Lebensqualität und Gesundheit; Abkehr von der Optimal-Gender-Policy	167
4.1.1	Hamburger Katamnese-Studie zur Intersexualität – Kritik an der medizinischen Behandlungspraxis	167
4.1.1.1	Stand der Forschung	168
4.1.1.2	Methodisches Vorgehen und Durchführung	170
4.1.1.3	Ergebnisse	171
4.1.1.3.1	Teilnehmende	171
4.1.1.3.2	Medizinische Behandlungen	172
4.1.1.3.3	Geschlechtsidentität und Geschlechtererleben	173
4.1.1.3.4	Aspekte der Lebensqualität: Körperliches und seelisches Wohlbefinden, Beziehungen und Sexualität	174
4.1.1.4	Schlussfolgerungen und Ausblick	176
4.1.2	Studie des Netzwerks DSD/Intersexualität	179
4.1.2.1	Medizinische Daten	181
4.1.2.2	Behandlungszufriedenheit von Eltern und Erwachsenen.....	182
4.1.2.2.1	Kinder und Jugendliche.....	183
4.1.2.2.2	Erwachsene.....	184
4.1.2.2.3	Selbsthilfegruppen.....	185
4.1.2.3	Gesundheitsbezogene Lebensqualität	186
4.1.2.3.1	Kinder und Jugendliche.....	186
4.1.2.3.2	Erwachsene.....	189
4.1.2.4	Psychische Gesundheit	189
4.1.2.4.1	Kinder und Jugendliche.....	190
4.1.2.4.2	Erwachsene.....	191
4.1.2.4.3	Belastung der Eltern	192
4.1.2.5	Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenverhalten	193
4.1.2.5.1	Kinder zwischen 4 und 12 Jahre	195
4.1.2.5.2	Jugendliche.....	197
4.1.2.5.3	Erwachsene.....	197
4.1.2.6	Partner- innschaft und Sexualität.....	199
4.1.2.6.1	Jugendliche.....	200

4.1.2.6.2	Erwachsene.....	200
4.1.2.7	Aufklärung der Kinder und Jugendlichen	202
4.1.2.7.1	Kinder zwischen 4 und 7 Jahren	202
4.1.2.7.2	Kinder zwischen 8 und 12 Jahren	203
4.1.2.7.3	Jugendliche.....	204
4.1.2.8	Umgang mit der besonderen Geschlechtsentwicklung	205
4.1.2.8.1	Eltern	207
4.1.2.8.2	Jugendliche.....	207
4.1.2.8.3	Erwachsene.....	209
4.2	Studien zur Intersexualität als gesellschaftlichem Phänomen.....	211
4.2.1	Kathrin Zehnder: Intersexualität als soziales Phänomen – Handlungsbedarf aus sozialarbeiterischer Perspektive auf Grundlage einer Inhaltsanalyse persönlicher Geschichten aus dem <i>World Wide Web</i>	211
4.2.1.1	Datenmaterial, Fragestellung und Vorgehen.....	212
4.2.1.2	XY-Frauen Deutschland.....	213
4.2.1.3	Zusammenfassendes Protokoll.....	213
4.2.1.3.1	Beziehungsnetz.....	213
4.2.1.3.2	Selbstwahrnehmung: Körperliche Entwicklung, Sexualität und Partner:innenschaft.....	214
4.2.1.3.3	Medizinische Ereignisse.....	215
4.2.1.3.4	Informationen	216
4.2.1.3.5	Normalität und Abweichung	217
4.2.1.3.6	Diskussion und Fazit – Anforderungen und Ressourcen	218
4.2.2	Erfahrungsberichte »Betroffene·r« im Zusammenhang mit pädagogischen Wirkungsstätten.....	223
4.2.2.1	Datenmaterial – Intersexuelle Personen.....	225
4.2.2.2	ICF: Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit intersexueller Menschen	226
4.2.2.2.1	Gesundheitsproblem.....	228
4.2.2.2.2	Körperfunktionen und -strukturen.....	230
4.2.2.2.3	Aktivität und Partizipation	239
4.2.2.2.4	Kontextfaktoren – Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren.....	247
4.2.2.3	Diskussion	258
4.2.2.4	Eltern	263
4.2.2.4.1	Äußerungen der Eltern	264
4.2.2.4.2	Erfahrungen der Eltern intersexueller Kinder in pädagogischem Kontext	273
4.2.2.4.3	Diskussion	276
4.2.2.5	Intersexualität und Gender	279
Teil 2: Pädagogik, Geschlecht und Intersexualität.....		283
5	Intersexualität als Gegenstand der Pädagogik.....	285
5.1	Nature-Nurture-Debatte und Konstruktivismus-Realismus-Streit	286
5.1.1	Nature-Nurture-Streit	286
5.1.1.1	Das additive Modell (bis in die 1970er Jahre)	289
5.1.1.2	Das Wechselwirkungsmodell (ab 1970er Jahre).....	289
5.1.1.3	Das Transformationsmodell (zunehmend seit 1990er Jahre).....	290
5.1.2	Konstruktivismus-Realismus-Debatte/Die konstruktivistische Wende	291
5.1.3	Embodiment	294
5.2	Supervenienz	296
5.2.1	Geschlechtshormone und Supervenienz.....	297

5.2.2	Pädagogische Bedeutung (neuro-)physiologischer Untersuchungen	300
5.2.3	Unterbestimmtheit der Hirnforschung im Hinblick auf die Gestaltung schulischen Lernens	301
6	Geschlechtskonstruktion und Pädagogik	304
6.1	Der Weg zum Doing Gender	305
6.1.1	Defizitansatz und Differenztheorie	306
6.1.2	<i>Doing Gender</i> nach Judith Butler	310
6.2	Doing Gender in pädagogischen Einrichtungen/im heutigen Schulalltag	313
6.2.1	Geschlechterunterscheidung im Schulalltag ab den 1960er Jahren	313
6.2.2	Soziale Konstruktion von Geschlecht im Alltag der Schule	324
6.2.3	Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht	327
6.2.3.1	Dramatisierung vs. Entdramatisierung	327
6.2.3.2	Entdramatisierung und <i>Doing Differences</i>	329
6.2.4	Pädagogische Reflexion	335
6.3	Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit in Schule und Unterricht	339
6.3.1	Bildungskarriere und formale Qualifikation	339
6.3.2	Ich-Stärke, Leistungsvertrauen und Wohlbefinden	344
6.3.3	Geschlechtsbezogene Sozialisation	346
6.4	Genderkompetenz	350
6.4.1	Genderkompetenz von Lehrenden und Lernenden	352
6.4.1.1	Genderkompetenz von Lehrkräften	353
6.4.1.2	Genderkompetenz für Lernende	356
6.4.2	Gendersensible Didaktik und Methodik im Zusammenhang mit reflexiver Ko- und Monoedukation	358
6.4.2.1	Reflexive Koedukation	360
6.4.2.2	Monoedukation	362
6.4.3	Elemente zum Erlangen von Genderkompetenz	365
6.4.3.1	Das Studium – genderbezogenes Wissen und Kompetenzerwerb	365
6.4.3.1.1	Genderbezogenes Wissen	365
6.4.3.1.2	Genderbezogene Selbstkompetenz	367
6.4.3.1.3	Genderbezogene Praxiskompetenz als Bestandteil des Studiums	368
6.4.3.1.4	Die Rolle der Lehrenden bei der Vermittlung von Genderkompetenz	369
6.4.3.2	Genderkompetenz in der Praxis	371
6.4.3.2.1	Genderkompetenz im Team	372
6.4.3.2.2	Genderkompetenz gegenüber den Adressat·innen	374
6.4.3.2.3	Genderkompetenz als Lernziel	377
6.5	Übergang von geschlechterdifferenzierender zu geschlechterreflektierender Pädagogik	379
7	Dekonstruktive Pädagogik – Poststrukturalismus, Pädagogik und deren gemeinsame Begriffe	385
7.1	»Identität«, »Subjekt«, »Differenz«, »Struktur«	387
7.1.1	Identitätsbildung in den beschriebenen Diskursen	387
7.1.1.1	»Identität«	388
7.1.1.2	Geschlechtsidentität	390
7.1.1.2.1	Geschlechtsidentitätsstörung	391
7.1.1.2.2	Geschlechtsrollenidentität	392
7.1.1.3	Geschlechtsrolle	393
7.1.1.4	Sexuelle Identität, sexuelle Präferenz, sexuelle Orientierung	395
7.1.1.5	Devianz, Stigma	396
7.1.1.6	Intersexualität, Stigma und Identität	398

7.1.2	Poststrukturalistische Begriffskritik	400
7.1.2.1	»Subjekt«.....	400
7.1.2.2	»Differenz«.....	401
7.1.2.3	»Struktur«.....	402
7.2	»Bildung« in poststrukturalistischen Theorien	406
7.2.1	Poststrukturalistische Kritiken des klassischen Subjektbegriffs	407
7.2.1.1	Lacan – psychoanalytische Kritik	407
7.2.1.2	Foucault – machtanalytische Kritik.....	409
7.2.2	Konsequenzen der poststrukturalistischen Subjektkritik für die Bildungstheorie 410	
7.2.2.1	Lacan – Bildung als Realisierung des Begehrens	411
7.2.2.2	Foucault – Bildung als Ästhetik der Existenz	413
7.3	Die normative Dimension des dekonstruktivistischen Denkens Foucaults	415
7.3.1	Dekonstruktion und Handlungsanweisung.....	415
7.3.2	Die spezifische Intellektuelle	422
7.3.2.1	Foucaults spezifische Intellektuelle als Leitfigur	422
7.3.2.2	Forschungsprozess und Methodenwahl als pädagogische Aufgabe	426
7.3.2.3	Vielfältige Lebensweisen – dekonstruktive Herrschaftskritik als pädagogische Aufgabe	428
8	Erlebens- und Handlungsfähigkeit intersexueller Menschen.....	433
8.1	Intersektionalität: Heterogenität, Vielfalt, Diversität	434
8.2	Konstruktion einer Störung bzw. Behinderung	438
8.3	Modell zur Erlebens- und Handlungsfähigkeit intersexueller Menschen in einer zweigeschlechtlichen Alltagswirklichkeit.....	441
8.3.1	Handlungs- und Erlebensfähigkeit	442
8.3.1.1	Handeln, Erleben und Subjektivierung	442
8.3.1.1.1	Herleitung	442
8.3.1.1.2	Beispiele	448
8.3.1.1.3	Definitionen.....	450
8.3.1.2	Handlungs- und Erlebensfähigkeit	450
8.3.1.2.1	Herleitung	450
8.3.1.2.2	Beispiele	454
8.3.1.2.3	Definitionen.....	455
8.3.2	Alltagswirklichkeit	456
8.3.2.1	Handlungsraum als Ort der Besorgungen und Verrichtungen	458
8.3.2.1.1	Herleitung	458
8.3.2.1.2	Beispiele	459
8.3.2.1.3	Definition	459
8.3.2.2	Strukturiertheit in Handlungs bzw. Subjektivierungsfelder und Expert:innenwissen	461
8.3.2.2.1	Herleitung	461
8.3.2.2.2	Beispiele	466
8.3.2.2.3	Definition	467
8.3.2.3	Komplexität und Rekursivität	467
8.3.2.3.1	Herleitung	467
8.3.2.3.2	Beispiele	473
8.3.2.3.3	Definition	476
8.3.2.4	Gesellschaftliche Bestimmtheit.....	476
8.3.2.4.1	Herleitung	476
8.3.2.4.2	Beispiele	480

8.3.2.4.3	Definition	482
8.3.2.5	Zeichenhafte Verfasstheit.....	482
8.3.2.5.1	Herleitung	482
8.3.2.5.2	Beispiele	486
8.3.2.5.3	Definition	487
Zusammenfassung		489
Ausblick		495
Abbildungsverzeichnis		
Tabellenverzeichnis		
Literaturverzeichnis		
Anhang		

Einleitung

Gewohnheit und Gegensätze. – Die allgemeine ungenaue Beobachtung sieht in der Natur überall Gegensätze (wie z.B. »warm und kalt«) wo keine Gegensätze, sondern nur Gradverschiedenheiten sind. Diese schlechte Gewohnheit hat uns verleitet, nun auch noch die innere Natur, die geistig-sittliche Welt, nach solchen Gegensätzen zu verstehen und zerlegen zu wollen. Unsäglich viel Schmerzhaftigkeit, Anmaßung, Härte, Entfremdung, Erkältung ist so in die menschliche Empfindung hineingekommen, dass man Gegensätze an Stelle der Übergänge zu sehen meinte [kursiv und Hervorh. im Orig.].

(Nietzsche 1954, S.907)

Eine Gesellschaft ist dann gerecht, wenn sich Frauen und Männer einerseits gesellschaftlich in einem fairen Verhältnis befinden und andererseits Frauen und Männer sich auch in ihrer Persönlichkeit gewürdigt fühlen.

(Doblhofer/Küng 2008, S.7)

Geschlechtergerechtigkeit bedeutet, bei allen gesellschaftlichen und politischen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern zu berücksichtigen. Dieses Vorgehen, für das sich international der Begriff »Gender Mainstreaming« etabliert hat, basiert auf der Erkenntnis, dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt, und Männer und Frauen in sehr unterschiedlicher Weise von politischen und administrativen Entscheidungen betroffen sein können. Das Leitprinzip der Geschlechtergerechtigkeit verpflichtet die Politik, Entscheidungen so zu gestalten, dass sie zur Förderung einer tatsächlichen Gleichberechtigung der Geschlechter beitragen. Ein solches Vorgehen erhöht nicht nur die Zielgenauigkeit und Qualität politischer Maßnahmen, sondern auch die Akzeptanz bei Bürgerinnen und Bürgern [Hervorh. im Orig.].

(BMFSFJ 2014)

Diese drei Zitate, die zugegebenermaßen etwas willkürlich ausgewählt zu sein scheinen, offenbaren doch allzu treffend die Beschaffenheit der Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit. Es wird um Geschlechtergerechtigkeit gehen, um Fragen nach den Ursprüngen von Benachteiligungen, ungleichen Verteilungen von Chancen und wie möglichen Missständen entgegenzuwirken wäre. Viele Autor-innen nahmen sich dieser oder verwandter Aufgabenstellungen bereits an, doch wie die beiden letzteren Zitate exemplarisch

verdeutlichen, steht es zu befürchten, dass der Großteil aller Theorie wie auch der empirischen Forschung auf einer Annahme beruht, die dermaßen in unserer Kultur verankert zu sein scheint, dass sie den meisten Menschen gänzlich als Natur erscheint. Vielerorts ist die Rede von Phänomenen wie der Homosexualität, der *Gender Fluidity* oder der Transsexualität, welche an heteronormativen Vorstellungen kratzen und „das Primat der eindeutigen Zuweisung einer Geschlechtsidentität in Frage stellen“ (Butler 2012, S.105). Dennoch fußt der Großteil dieser Diskurse auf der Annahme, es gäbe zwei Geschlechter, zwei Möglichkeiten zwischen denen zwar gewechselt werden kann, die aber unumstößlich die beiden einzigen Optionen darstellen. Das Zitat Friedrich Nietzsches legt hier den Finger in eine Wunde, die offener und offener klafft, je mehr man über den Umgang mit intersexuellen Menschen in unserer Gesellschaft erfährt. Intersexuelle Menschen sind Menschen, deren Körper sich nicht eindeutig einem männlichen oder weiblichen Geschlecht zuteilen lassen. Die dialektische Beziehung zwischen Legitimationstheorien und deren gesellschaftlichen Stützformationen ließ die Personengruppe intersexueller Menschen aus der öffentlichen Wahrnehmung verschwinden, ja mehr noch, intersexuelle Menschen wurden mitunter unter Verwendung medizinischer Maßnahmen versteckt. Intersexuelle Körper wurden pathologisiert, »therapiert« und mitunter zum vermeintlichen Wohle aller involvierter Personen verschwiegen. Dieses Vorgehen schlägt sich nicht zuletzt in unserer Sprache, sondern in der Folge auch in unserem Denken nieder. Selbst Konzepte wie das oben genannte »*Gender Mainstreaming*« nehmen sich zunächst einer dichotomisierenden Geschlechtergerechtigkeit an, die intersexuelle Menschen nicht einmal wahrnimmt; wo es keine intersexuellen Körper gibt, gibt es auch keine intersexuellen Geschlechterrollen.

Das Konzept des *Gender Mainstreaming*, welches mit dem Amsterdamer Vertrag von 1999¹ für alle EU-Mitgliedsstaaten verbindlich vorgegeben wurde, stellt die derzeit am häufigsten aufzuspürende genderpolitische Strategie zur Herstellung einer Gleichstellung im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit in gesellschaftlichen, sozialen, politischen und damit auch in pädagogisch relevanten Lebensbereichen dar (vgl. Budde/Venth 2010, S.153; Bretländer 2010, S.169).

¹ Andere Quellen verweisen in diesem Zusammenhang auf das Jahr 1997, in welchem der »Vertrag von Amsterdam« beschlossen wurde (vgl. Spieß 2008, S.41f); spätere Änderungen wie jene im »Lissabon-Vertrag« bekräftigen den Grundsatz der Gleichstellung der Geschlechter hauptsächlich (vgl. Mitteilung an die Mitglieder des Europäischen Parlaments 2009).

Geschlechtergerechtigkeit und die damit einhergehende bzw. vorauszusetzende Gendersensibilität in der pädagogischen Arbeit erfordern die Einsicht, dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt (vgl. Bretländer 2010, S.169). Die meisten Untersuchungen zum Einfluss des Geschlechts auf die menschliche Wirklichkeit beschränken sich bei der zu begutachtenden Variable jedoch ebenfalls auf lediglich zwei mögliche Geschlechter bzw. Geschlechtsrollen.

Erschwerend kommt hier die begriffliche Unschärfe in der (fach)sprachlichen Erfassung der Intersexualität hinzu, welche eine produktive pädagogisch-fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Personengruppe intersexueller Menschen zu zerstreuen droht.

Vorweggenommen werden kann an dieser Stelle der medizinische Begriff des »echten Zwittertums«, da dieser die, im Rahmen der vorliegenden Arbeit noch zu beschreibende Deutungsvariabilität der Medizin und eine Inkongruität zwischen medizinischer und biologischer Terminologie ersichtlich zu machen scheint. Bei dieser Vorwegnahme *in media res* wird bereits deutlich, wie die jeweiligen Fachwissenschaften dazu zu neigen scheinen, den Diskurs unter Verwendung der eigenen, sich Außenstehenden versperrenden Terminologie in den ihrigen Bereich zu verschieben:

Der Biologe muss diese in der medizinischen Literatur übliche Bezeichnung zurückweisen; denn für ihn bedeutet echtes Zwittertum, dass ein Organismus gleichzeitig oder nacheinander sowohl fertile Spermien als auch befruchtungsfähige Eizellen hervorbringt und auch beide Funktionen, die maskuline ebenso wie die feminine, erfolgreich wahrnehmen kann.

(Müller/Hassel 2012, S.210).

Dies sei beim Menschen jedoch natürlicherweise nie der Fall, so liest man bei Müller und Hassel weiter, auch wenn beim seltenen »echten Zwittertum«, wie es in der medizinischen Fachliteratur üblicherweise verstanden werde, die Gonaden Oozyten *und* Spermatozyten beherbergten oder eine Gonade sich zum Ovar, die andere zum Hoden entwickle. Jedoch gehen aus den Spermatozyten keine fruchtbaren Spermien hervor. Häufig überwiegen in den äußeren Genitalien weibliche Züge, wobei die Klitoris ungewöhnlich groß erscheine. Chromosomal liege dann entweder eine XX- oder eine XY-Konstitution vor (vgl. ebd.). Die hier notwendig werdende Spezifizierung anhand fachlicher Terminologie offenbart mindestens zweierlei: Erstens den impliziten Anspruch auf Definitionsmacht seitens der jeweiligen

Fachwissenschaft und, zweitens, die Funktion der Sprache, nicht nur als ein Medium der Offenbarung, sondern auch der Konstitution von Realität.

Ob beim Menschen nun eine Kondition festgestellt werden kann, welche aus biologischer Perspektive als »echtes Zwittertum« zu benennen wäre oder nicht, soll in der vorliegenden Arbeit nicht geklärt werden. Geschweige denn soll ein Wettbewerb um die Deutungshoheit zwischen biologischer und medizinischer Terminologie ausgetragen werden. Es erscheint jedoch durchaus hilfreich zu sein, den historischen *Wandel* des Begriffsinhalts und -umfangs der »Intersexualität« in der medizinischen Verwendung zu betrachten, um die eben eigentlichen Ziele dieser Arbeit zu verfolgen.

Um also ein erstes Fundament für die anstehenden pädagogischen Untersuchungen zu legen, gilt es lediglich festzuhalten:

Setzt man zwei körperliche Geschlechter voraus, dann *gibt* es Menschen mit uneindeutiger Geschlechtszugehörigkeit, die im Austausch mit anderen Menschen stehen, erleben und handeln.

Schon im nächsten Schritt gestaltet sich die sprachliche Annäherung an das Phänomen der »Intersexualität« wie auch an die mit diesem Phänomen verbundenen Menschen, in jenem Umfang schwierig, in welchem der historische Begriffswandel, die Begriffssysteme einzelner wissenschaftlicher Fachrichtungen sowie die Ansichten und Argumentationen einzelner Betroffene·r und der Betroffene·nverbände Berücksichtigung finden sollen. Einige Betroffene· verstehen sich selbst nicht als intersexuell und lehnen diese Bezeichnung ab (vgl. Zehnder/Groneberg 2008, S.4). An vielen Stellen der vorliegenden Arbeit wird dieser Ausdruck dennoch beibehalten werden, da er in den entsprechenden wissenschaftlichen Diskussionen häufig Verwendung findet und fand. Einige Begriffe, wie »Androgyn« oder »Hermaphrodit« erscheinen als mythologisch zu sehr beladen, während der Begriff des »Zwitters« schlichtweg abwertend, stigmatisierend und im Allgemeinen pejorativ zu lesen zu sein scheint (vgl. ebd.).

Auch unter den Betroffene·n selbst findet man keinen Konsens, welche Bezeichnung nun generell zu wählen wäre. Intersexuelle Menschen können sich selbst als Frau oder als Mann wahrnehmen; manchmal wechselt sich die eine mit der anderen Selbstwahrnehmung im jeweiligen Individuum ab (vgl. ebd.). Speziell in den ersten beiden Fällen folgt häufig die Ablehnung des Begriffs »intersexuell«, da ja eine eindeutige Geschlechtszugehörigkeit empfunden wird (vgl. ebd.). Doch auch im letzteren Fall muss »Intersex« nicht zwingend als adäquate Bezeichnung empfunden werden; »Intersex« kann von Menschen mit unbeständigem Geschlechtsempfinden als eine Diagnose und damit als ein, für die Medizin und Jurisprudenz

notwendiger Begriff empfunden werden, dessen Nennung in erster Linie als Startschuss für eine Vielzahl von unangenehmen, z.T. traumatisierenden Behandlungsmaßnahmen dient bzw. diene (vgl. ebd., S.5; Morgen 2013, S.11ff, 82ff; Völling 2010, S.18ff). „Dabei wird der Wunsch verständlich, das Geschlecht möge nicht eine derart erhebliche Rolle spielen“ (Zehnder/Groneberg 2008, S.5). Diametral dazu positionieren sich Betroffene, welche die bewusste Aneignung negativ verwendeter Begriffe wie »Zwitter« vertreten, wie dies bereits mit anderen pejorativ verwendeten Bezeichnungen wie »Nigger« oder »schwul« geschehen ist (vgl. ebd.).

Selbstverständlich werden es nicht nur die naturwissenschaftlichen und definitorischen Diskurse sein, welche sich im Rahmen dieser Arbeit einer Untersuchung stellen müssen. Auch ethische Fragen wollen beantwortet werden, welche die Bedeutung der menschlichen Intersexualität für die pädagogische Fachwissenschaft unterstreichen können. Mit einigen dieser Fragen sei diese Einleitung nun beendet, um einer knappen inhaltlichen Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit ihren Platz zuzugestehen:

Soll man intersexuelle Kinder einem Geschlecht zuweisen? Soll man operieren und, wenn ja, wann? Welchen Stellenwert hat die Meinung der Eltern und welchen der (vermutete) Wille des (Klein-)Kindes? In welcher Beziehung stehen höchst persönliche Rechte, Kindeswohl, Selbstbestimmung und die potenziellen Wünsche zukünftiger Erwachsener?

(Zehnder/Streuli 2012, S.395)

Die vorliegende Arbeit lässt sich in zwei Teile gliedern.

Im ersten Teil wird – nach einer knappen Erklärung der verwendeten Methoden und einer Zusammenfassung verschiedener Forschungstraditionen im Zusammenhang mit der Intersexualität beim Menschen – die Pädagogik als eine Fachwissenschaft beleuchtet, welche sich sowohl der wissenschaftlichen Methode und damit der Objektivität zu verpflichten und sich gleichzeitig als eine Art Advokat·in ihrer· Klientel zu verantworten hat.

Anschließend werden die zunehmend auf dem medizinischen Wissen der letzten Jahrhunderte aufbauenden Auffassungen über die Intersexualität in ihrem kulturell-historischen Wandel und der verbundenen gesellschaftlichen Wahrnehmung beschrieben.

Erst dann trifft unser Blick auf derzeit verwendete Definitionen des biologischen Geschlechts und auf die medizinisch klassifizierte intersexuelle Formenvielfalt beim Menschen.

Hier ist bereits anzumerken, dass gerade die medizinischen Erkenntnisse, wenn sie nicht als Erkenntnisse an sich in Frage gestellt werden, dann zumindest in ihrem Zustandekommen mitunter stark von intersexuellen Menschen kritisiert werden. U.a. dieser Umstand wird im Rahmen dieser Arbeit eine Beschäftigung mit Michel Foucaults Denken nahelegen, welcher den Begriff des »Wissens« jenem der »Erkenntnis« vorzieht, um dadurch keine Perspektive der Legitimierung einzuführen (vgl. Foucault 1992, S.32). So erscheint es nur als konsequent, dass dieser Abschnitt mit jüngeren Studien zur Lebensqualität und Gesundheit intersexueller Personen und deren sozialen Umfelds endet, welche eine Kritik an der bisherigen Behandlungspraxis und eine Abkehr von der sogenannten »*Optimal-Gender-Policy*« nahelegen. Hier wird ebenfalls eine von mir selbst durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse ihren Platz finden, welche die Frage nach Einschränkungen in der Funktionsfähigkeit intersexueller Menschen unter pädagogischem Einfluss stellt.

Der zweite Teil dieser Arbeit beginnt mit der Frage, ob die Intersexualität beim Menschen überhaupt Gegenstand der Pädagogik sein sollte oder ob es sich nicht eher um einen gänzlich innerhalb der Medizin zu verortenden Forschungsgegenstand handelt.

Anschließend wird der Wandel in der theoretischen Geschlechtskonstruktion innerhalb der Pädagogik beschrieben, welcher letztlich beim Konzept des »*Doing Gender*« endet. Hier wird eine weitere Beleuchtung des Schulalltags im Hinblick auf die Relevanz von Geschlecht und Geschlechterunterscheidung notwendig, nach welcher schließlich nach Elementen zur Erlangung der sog. »Genderkompetenz« gefragt werden kann und der Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik gezeichnet wird. In Anbetracht des, bis hierhin zusammengefassten Wissens erscheint eine theoretische Grundlegung vonnöten, welche der Pädagogik eine kritische Perspektive gegenüber bestehenden machtausübenden Mechanismen eröffnet, ohne sie dabei, in der Auflösung einer jeden Norm, der Ziellosigkeit preiszugeben. Vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Theorien wird eine dekonstruktive Pädagogik skizziert, innerhalb derer zum Schluss dieser Dissertation ein Modell erarbeitet werden soll, welches sich dem Erleben, Handeln und der Subjektkonstitution in einer (zunächst) geschlechterdichotomen Alltagswirklichkeit widmet, in der aber faktisch vielfältige Formen der Körper und Geschlechterrollen aufzufinden sind.

Aus Gründen der Sichtbarmachung wird im Text auf eine Verwendung des generischen Maskulinums verzichtet. Falls es semantische Zusammenhänge oder wörtliche Zitate nicht verbieten, werden vergeschlechtliche Substantive und Adjektive meist mit einem statischen, manche Substantive, Artikel und Pronomina mit einem dynamischen Mittelpunkt »·« geschrieben (z.B. »Lehrer·innen«; »si·er« statt »sie·er«) (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln 2014, S.13; Hornscheidt 2012, S.303ff). Diese Formulierungen umfassen gleichermaßen weibliche, männliche, intersexuelle und andere geschlechterdiverse Personen.

Der Mittelpunkt wird u.a. im Französischen bereits zur geschlechtsneutralen Schreibung genutzt, ist auch handschriftlich leicht zu verwenden und wird von diversen Sprachausgaben elektronischer Geräte mit einer kleinen Pause – dem stimmlosen Glottisschlag – gesprochen. Außerdem erscheint der Mittelpunkt unter dieser Verwendung als sog. »Blickfangpunkt«, der dem oder der Leser·in das bisherige Fehlen intersexueller Menschen in unserem schriftbildlichen Alltag bewusst machen kann.

Teil 1: Wissen zur Intersexualität

1 Wissenschaftstheoretische Überlegungen zu Pädagogik und Intersexualität

1.1 *Perspektivensimultaneität*

Grundlegend sollen im Laufe dieser Arbeit diverse Begriffssysteme zur Intersexualität beim Menschen aus verschiedenen fachwissenschaftlichen Diskursen dargestellt werden. Diese offenbaren jedoch sowohl *zwischen* den verschiedenen fachwissenschaftlichen Perspektiven wie auch innerhalb der *jeweiligen* fachwissenschaftlichen Perspektive Differenzen bzw. Inkongruenzen. Einzelne Elemente dieser Begriffssysteme überschneiden bzw. ergänzen sich teilweise in Inhalt und Umfang, wobei im besonderen Maße darauf zu achten ist, ob diese Überschneidungen historisch in (neuem) Wissen gründeten oder aber in methodischer Unvorsichtigkeit (vgl. Palm 2011, S.22ff).

Die Pädagogik als Fachwissenschaft kann den individuellen Anforderungen der (intersexuellen) Menschen nur in jenem Maße gerecht werden, wie sie sich dem Dialog mit anderen Wissenschaftsbereichen zu öffnen gewillt zeigt (vgl. Speck 2009, S.152; Fornefeld 2004, S.22).

Im Folgenden verweise ich auf eine Zusammenfassung relevanter Fachwissenschaften, wie sie Barbara Fornefeld für eine Pädagogik formulierte, die sich gezielt mit Menschen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschäftigte. Im Wesentlichen und nach entsprechenden Umformulierungen erscheint mir diese Zusammenfassung auch für eine Pädagogik zutreffend zu sein, die intersexuellen Menschen gerecht werden möchte. Diese Annahme bestand bereits zu Beginn der getätigten Forschungsarbeit und erwies sich zunächst als angemessen. Im Verlauf der Arbeit wurde deutlich, dass unter Berufung auf das Wissen verschiedener Fachbereiche zudem eine kritische, meist historische Analyse dieses Wissens und eben seiner Entstehung folgen sollte.

So bietet die Medizin mit ihren verschiedenen Teilgebieten, Institutionen und Fachkräften u.a. Einsicht in die Ursachen und Folgen intersexueller Konditionen, jedoch – und hier wird die eben beschworene Kritik notwendig werden – beansprucht sie auch die Definitionshoheit über diese Konditionen. Sie zeichnet verantwortlich für die Diagnose von Intersexualität, eventuell zu leistender Therapie und Medikation (vgl. Fornefeld 2004, S.23).

Mit den Methoden der Psychologie können innerpsychische und zwischenmenschliche Prozesse umrissen werden. Die Psychologie erforscht Wahrnehmung, Denken und Handeln des Menschen, genau wie seine Emotionen und Stimmungen und die Diagnose eventueller Störungen dieser Bereiche und der Identitätsbildung. Ihr Wissen lässt Vermutungen anstellen über die Rolle der Eltern intersexueller Kinder, möglicher resultierender Lern- und Entwicklungsstörungen oder der Bedeutung der professionellen Hilfe, genau wie über Zusammenhänge zwischen Intersexualität und psychischen Erkrankungen (vgl. ebd.).

Dem reziproken Zusammenhang zwischen Intersexualität und Gesellschaft sowie im Speziellen der gesellschaftlichen Einstellung zu intersexuellen Menschen, lässt sich mit den Werkzeugen der Soziologie beikommen; Integration, Stigmatisierung und Institutionalisierung stellen relevante Themen dar, wie auch die Rollen der Eltern und Geschwister (vgl. ebd.).

In der Philosophie lässt sich u.a. die Bedeutung der Intersexualität unter ethischen Aspekten betrachten. Hierbei lassen sich Fragen stellen, wie die nach Sinn und Wert des menschlichen Lebens oder nach moralischen Implikationen der Erziehung. Die Philosophie beteiligt sich an der anthropologischen Grundlegung der Pädagogik sowie deren Legitimation als Wissenschaft (vgl. ebd., S.24).

Die Jurisprudenz befasst sich mit der rechtlichen und gesetzlichen Situation intersexueller Menschen und damit zunehmend mit Gesetzen, Rechten, Pflichten und Regeln zum Leben Intersexueller in unserer Gesellschaft (vgl. ebd.).

Vorweggenommen sei gesagt, dass der Dialog mit diesen Wissenschaftsbereichen zum einen essentieller Bestandteil einer Pädagogik ist, die sich in interdisziplinären Handlungsfeldern, wie beispielsweise der Frühförderung oder der sozialen Integration von Freizeit und Arbeit betätigen will (vgl. ebd.). Zum anderen scheint der interdisziplinäre Ansatz notwendig, um einen Wissenstransfer zu ermöglichen, welcher Voraussetzung für eine adäquate pädagogische Begleitung der Personwerdung intersexueller Menschen zu sein verspricht (vgl. ebd.). Im Rahmen der Konzept- und Theoriebildung der vorliegenden Arbeit wird also auf die Forschungsergebnisse und Erkenntnisse der besagten Wissenschaftsbereiche zurückgegriffen, um diese letztlich mit pädagogischem Denken zu verknüpfen (vgl. ebd., S.24f).

Wie oben angekündigt, wird sich jedoch zeigen, dass die fachwissenschaftliche Wissensproduktion zum Thema Intersexualität Anlass zur Kritik gibt, mindestens „da geschlossene Systeme, die nicht mehr offen sind für andere mögliche Diskurse, auf Grund ihrer Tendenz zu verherrschafflichen, zu kritisieren sind“ (Szemerédy 2001, S.259). Das Zusammenwirken der hier genannten Bereiche wird deshalb wiederkehrend und unter Berufung auf postmoderne bzw. dekonstruktivistische Theorien hinterfragend beleuchtet werden.

1.2 Begriffliche Erläuterungen

Die Suche nach einer stichfesten Terminologie in der Intersex-Debatte stellt für sich eine diffizile Aufgabe dar, weshalb jene Begriffe, die in den entsprechenden Diskursen häufig Verwendung finden, im Folgenden kurz erläutert werden sollen:

»Hermaphroditismus«² ist historisch betrachtet als ältester Begriff zu nennen, wie er hinsichtlich eines uneindeutigen Geschlechts bereits in alten Mythen Verwendung findet. Der griechischen Sage nach, handelt es sich bei Hermaphroditos um den Sohn der Gottheiten Aphrodite und Hermes, welcher auf Wanderschaft und als Resultat noch zu beschreibender Umstände in ein zweigeschlechtliches Wesen verwandelt wurde (vgl. Ovid 2010, S.199ff; Groneberg 2008, S.89ff; Voß 2012, S.9; siehe auch Gliederungspunkt 2.1.1.1). „Der Begriff *Hermaphroditismus* wurde die zentrale Bezeichnung uneindeutigen Geschlechts in den historischen literarischen und wissenschaftlichen Betrachtungen. Bis zum beginnenden 20. Jahrhundert war es, neben *Zwitter* und *Zwitterigkeit*, der wichtigste Begriff, mit dem geschlechtliche Uneindeutigkeit bezeichnet wurde [Hervorh. im Orig.]“ (Voß 2012, S.9). Bis vor wenigen Jahren war der Begriff des »Hermaphroditismus« in medizinischen Klassifikationen gebräuchlich (vgl. ebd.). Dieser Begriff umfängt dort sowohl Menschen, welche Merkmale *beiderlei* Geschlechts tragen, als auch Menschen, deren Geschlechtsmerkmale weder männlich noch weiblich sind, die also *dazwischen* liegen (vgl. ebd., S.10). Wenn auch gelegentlich selbstbezeichnend von intersexuellen Menschen gebraucht, erweist sich der Begriff »Zwitter« aufgrund der oft pejorativen Verwendung als problematisch; als Fremdbezeichnung sollte »Zwitter« also in Frage gestellt werden (vgl. Zehnder 2010, S.19).

Mit »Intersexualität« bzw. »Intersex« wird der begriffliche Umfang verringert; das Präfix »inter-« beschränkt auf das Dazwischenliegende. Richard Goldschmidt prägte dieses Begriffspaar in den Jahren 1915/16 und vertrat mit dessen Verwendung die Auffassung, „dass es bei der Ausbildung geschlechtlicher Merkmale auch beim Menschen eine »lückenlose Reihe« geschlechtlicher Zwischenstufen – zwischen »weiblich« und »männlich« – gebe [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.; vgl. Dreger 2003, S.31). In der Medizin avancierten diese beiden Begriffe mittlerweile zu den am häufigsten gebrauchten und auch die Betroffene-n selbst bezeichnen sich meist durch sie und problematisieren unter ihrer Verwendung die medizinische Behandlungspraxis (vgl. Voß 2012, S.10). Dass mit dem Präfix »inter-« nicht „auf dasjenige

² Seltener auch »Hermaphrodismus«, z.B. Foucault 2012b.

referiert wird, was außen oder neben diesem *Dazwischen* liegt [Hervorh. im Orig.]“ (Zehnder 2010, S.19), kann insofern als zu kritisierend erachtet werden, wie es impliziert, dass sich die verknüpften Begriffe am binären Geschlechtermodell orientieren. Die Begriffsverwendung im Sinne der »*Zwischengeschlechtlichkeit*« erscheint also hinsichtlich eines eventuell erwünschten Aufbrechens dieser Norm als verfehlt (vgl. Zehnder 2010, S.19). Hier darf die Geschlechtskategorie »divers« erwähnt werden, welche prinzipiell ein solches Aufbrechen mit sich bringen könnte und mit dem Gesetzesentwurf des Deutschen Bundestages vom 01.10.2018 zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angabe eingeführt wurde (vgl. Gesetzesentwurf der Bundesregierung vom 01.10.2018, Drucksache 19/4669; PStG §22 Abs.3, Änderung vom 22.12.2018). Jedoch findet auch diese Kategorie laut Gesetzestext nur Verwendung, wenn keine „Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter“ (Gesetzesentwurf der Bundesregierung vom 01.10.2018, Drucksache 19/4669) möglich ist. Implizit wird also auch hier die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen vorausgesetzt. Der Begriff »Intersexualität«, wie auch sein englisches Pendant »*Intersex*«, gelten nicht zuletzt wegen ihrer medizinischen Konnotation als umstritten. Zudem lässt der Begriff der »Intersexualität« allzu leicht einen nicht (mehr) gegebenen Bezug zur Sexualität und Erotik vermuten³ (vgl. Zehnder 2010, S.19); vorgeschlagen wird der Gebrauch des Begriffs »Intergeschlechtlichkeit«, um mit ihm darauf hinzuweisen, dass ein geschlechtliches Merkmal und nicht ein sexuelles Begehren zur Diskussion steht (vgl. Voß 2012, S.11).

Eher im englischen Sprachraum – wie auch immer häufiger innerhalb der, an klaren Begriffen interessierten Medizin – findet sich das Akronym DSD, welches ursprünglich für »*Disorders of Sex Development*« stand, mittlerweile aber auch stellvertretend für »*Differences in Sex Development*« gelesen wird (vgl. Voß 2012, S.10; Zehnder 2010, S.19). »DSD« wurde im Verlauf der *Chicago Consensus Conference* im Jahr 2005 u.a. vorgeschlagen, um die bisweilen sehr unterschiedliche Begriffsverwendung in medizinischen Kontexten zu vereinfachen und zu vereinheitlichen (vgl. Voß 2012, S.10; Lee et al. 2006). Dass die gemeinten intersexuellen Phänomene beim Menschen nun als »Störung« benannt wurden, stimmte mindestens die

³ Tatsächlich findet das Adjektiv »intersexuell« auch heute noch Verwendung in der evolutionspsychologischen Beschreibung intersexueller Selektion, welche sich auf die sexuelle Attraktivität beim anderen Geschlecht bezieht und der intrasexuellen Selektion gegenüberzustellen ist, welche sich auf die Rivalität innerhalb der Geschlechter bei dem Versuch bezieht, Sexualpartner·innen zu gewinnen und gegen Rivalen abzusichern (Asendorpf/Neyer 2012, S.69).

Betroffene-n selbst missmutig, die es u.a. als schwer denkbar empfanden, sich unter einer Syndrombezeichnung zu einem gemeinsamen politischen Streiten zusammenzufinden (vgl. Voß 2012, S.11). Dementsprechend orientierten und orientieren sich Intersex-Verbände weiterhin an den Begriffen »Intersex« und »Intersexualität« (vgl. ebd.).

In einer noch nicht publizierten Studie fragten Kleinemeier und Jürgensen intersexuelle Erwachsene, Jugendliche und Eltern intersexueller Menschen, welche Begriff diese präferierten⁴. „Hierbei wurde [...] deutlich, dass es keinen Begriff gibt, der allen gleichermaßen gefällt“ (Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.5).

Fast die Hälfte der befragten Eltern bevorzugten einen übergreifenden Begriff wie untypische Geschlechtsentwicklung (4,5%), besondere Geschlechtsentwicklung (17%), Intersexualität (7,9%), Störung der somatosexuellen Entwicklung (2,7%) oder Krankheit (15,5%). Die andere Hälfte der Eltern findet eine allgemeine Bezeichnung unpassend und bevorzugt entweder die konkrete Diagnose bzw. einen medizinischen Begriff (z.B. AGS, Gonadendysgenese, Nebennierenstörung, Hypospadie, Fehlbildung des Penis) oder eine eigene Bezeichnung (z.B. genetischer Irrtum, „ihre Spezialität“, Genitalveränderung) [Hervorh. im Orig.].

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.5)

Während die befragten Erwachsenen sich in ihren Vorlieben hinsichtlich der Begriffswahl nur wenig von den befragten Eltern unterscheiden – fast zwei Drittel bevorzugten einen übergreifenden Begriff –, machte fast die Hälfte der befragten Jugendlichen keine Angaben eines bevorzugten Begriffs. Jedoch gaben die Autor·innen den Jugendlichen keine Liste an möglichen Begriffen vor, wie sie es bei den beiden anderen Gruppen gemacht hatten. Stattdessen baten sie diese, „ihre Lieblingsbezeichnung selbst zu formulieren“ (ebd., S.5f). Nach einer Interpretation der Autor·innen könnte dies jedoch auch ein Indiz dafür sein, „dass Jugendliche für sich selbst noch keinen Begriff gefunden haben und insgesamt wenig über ihre Besonderheiten sprechen“ (ebd., S.6).

Von denjenigen Jugendlichen, die diese Frage beantwortet haben, nennen 2/3 die genaue Diagnose oder eine eigene Bezeichnung (z.B. Hormonstörung) als

⁴ Mit insgesamt 439 befragten Menschen und/oder deren Eltern gilt diese Studie als bislang größte Studie mit intersexuellen Menschen im deutschsprachigen Raum (vgl. Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.10; Wunder 2012).

bevorzugten Begriff. Einige Jugendliche beschreiben die eigene Besonderheit lieber (z.B. „Ich sage, ich habe keine Gebärmutter und keine Eierstöcke“). 7 Jugendliche geben an, sie benutzen die Begriffe Krankheit, Miss- oder Fehlbildung. 3 Jugendliche verwenden am liebsten den Begriff „besondere Geschlechtsentwicklung“ und ebenfalls 3 Jugendliche bevorzugen Begriffe wie XY-Person, XY-Frau [Hervorh. im Orig.].

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.6)

In der vorliegenden Arbeit wird fortan der Anregung der Intersex-Verbände Folge geleistet und der Begriff »Intersex« verwendet. Von dieser Verwendung wird lediglich in wörtlichen Zitaten abgesehen werden und um in entsprechenden Abschnitten dieser Arbeit die jeweilige historische Terminologie zu nutzen. *Individuum est ineffabile* – das Individuum ist nicht zu fassen – und so müssen sich Leser dieser Arbeit, welche dieser Begriffswahl nicht beipflichten mögen, damit trösten lassen, dass der Diskurs um angemessene Begriffe zu späteren Zeitpunkten mindestens von jenen Personen fortgeführt werden kann, welche sich gemeinsam im jeweiligen, konkreten sozialen Zusammentreffen wiederfinden.

1.3 Intersex und Forschungstradition

Wie oben bereits angekündigt, wird das bestehende wissenschaftliche Wissen im Verlauf dieser Arbeit immer wieder einer kritischen Prüfung unterzogen werden, die sich auf dekonstruktivistische Theorien bezieht und insofern u.a. von machttheoretischer Art sein wird. Die Notwendigkeit einer solchen kritischen Prüfung wird evident, betrachtet man erst einmal die (westliche) Forschungstradition im Zusammenhang mit dem Thema »Intersex«. Die Vermengung von Methodologie und fachwissenschaftlichen Inhalten mag eklektizistisch erscheinen, liegt jedoch aus einer später noch zu beschreibenden machttheoretischen, dekonstruktivistischen Perspektive durchaus nahe.

Forschung als geplante Suche nach neuen Erkenntnissen sowie deren systematische Dokumentation und Veröffentlichung in Form von wissenschaftlichen Arbeiten ist für Intersexualität spätestens ab dem 16. Jahrhundert dokumentiert.

(Streuli/Zehnder 2012, S.269)

Zwar wurden die Körperfunktionen und, damit verbunden, das Geschlecht bereits in der Antike wissenschaftlich begutachtet und diskutiert. Jedoch beschränkte sich die Beschäftigung mit abweichenden Genitalien zunächst darauf, „religiös mythisch geprägte Bestrebungen, »Monstrositäten« oder »Wunder« in das gültige Menschenbild einzuordnen [Hervorh. im Orig.]“ (Streuli/Zehnder 2012, S.269; vgl. Klöppel 2010, S.136ff). Neugeborene erfuhren deshalb nicht selten einen frühen Tod (vgl. Groneberg 2008, S.108; Long 2006, S.42f).

Mit der Renaissance vollzog sich, im Zuge des sich verändernden Menschenbildes, eine Naturalisierung des Hermaphroditismus (vgl. Klöppel 2010, S.139ff). Die Ursachen, Klassifikationen und möglichen (Be-)Handlungsweisen wurden zunehmend in Richtung der menschlichen Natur verschoben, womit eine naturwissenschaftliche Neudefinition des Phänomens Intersex vollzogen wurde. Aus der heutigen Sicht wird dieser Prozess mancherorts als »Medikalisierung« des Hermaphroditismus bezeichnet (vgl. Daston/Park 1996, S.125ff; Gregor 2015, S36ff; Klöppel 2010, S.141ff).

Mit dieser zunehmenden wissenschaftlichen Problematisierung der menschlichen Intersexualität verstärkte sich der medizinische Zugriff auf die Hermaphroditen, wodurch den Fachpersonen mehr und mehr Definitionsmacht zuteilwurde. Diese Definitionshoheit scheint in den resultierenden Begriffen, Ursachen und Behandlungen bis heute beobachtbar zu sein. Auf der anderen Seite fühlten sich die Forschenden zunehmend einem kritischen

Wahrheitsbegriff verantwortlich, „mit welchem sie sich von Kurpfuschern, Quacksalbern und Wunderheilern innerhalb der eigenen Berufsgruppe sowie gegen andere Berufsgruppen wie die der Bader, Barbieri und der Hebammen abzugrenzen versuchten“ (Streuli/Zehnder 2012, S.270; vgl. Klöppel 2010, S.49).

Das heutige Verhältnis zwischen Forschung und Intersexualität ist gleichzeitig Resultat und Ursprung einer Umgangsform mit dem Phänomen. Dabei befinden sich Herkunft und Zukunft der Forschungstradition in einer konstituierenden und problematisierenden Beziehung, und sowohl Kritik als auch Würdigung der heutigen Praxis bedürfen einer Betrachtung der Quellen unserer heutigen Vorstellung von »richtig« und »falsch« [Hervorh. im Orig.].

(Streuli/Zehnder 2012, S.270)

Streuli und Zehnder ordnen die Forschungslandschaft in übergeordneten Zeitstrahlen in vier unterschiedliche Forschungstraditionen, welche sich in ihrem jeweiligen Zugang und der Zielsetzung unterscheiden. Hingewiesen sei darauf, dass sich diese Ansätze in der Praxis nicht in solcher Trennschärfe voneinander separieren lassen und sich die einzelnen Ziele und Perspektiven vielerorts überschneiden und gegenseitig erweitern (vgl. Streuli/Zehnder 2012, S.269ff).

So sind der Drang nach Erkenntnis (biologisch-funktionelle Tradition), der Versuch ein Phänomen in eine gesellschaftliche Ordnung zu stellen (normativ-regulatorische Perspektive), die Bestrebung aktuelles Wissen als Hilfe für den einzelnen Menschen und die Gesellschaft wirksam zu machen (therapeutisch-intervenierende Perspektive) und das Bestreben, das eigene Handeln darzustellen und zu hinterfragen (deskriptiv-metaanalytische Perspektive) in unterschiedlichen Ausprägung in allen Forschungstraditionen vertreten.

(Streuli/Zehnder 2012, S.280)

1.3.1 Biologisch-funktionelle Forschungstradition

Der Körper stellt für die Wissenschaft seit jeher ein zu untersuchendes Faszinosum dar. In der biologisch-funktionellen Forschungstradition stand hierbei zunächst nicht das hilfesuchende Individuum im Fokus, sondern der Gewinn an Erkenntnis an sich (vgl. Streuli/Zehnder 2012, S.271). In den Anfängen der wissenschaftlichen Bemühungen des Menschen fanden sich

Mediziner·in, Anatom·in, Naturphilosoph·in und Künstler·in in dem/der Forscher·in vereint (vgl. ebd.). Der rapide Wissenszuwachs ab dem 19. Jahrhundert war es dann, der das Sprießen einzelner – und nicht nur wissenschaftlicher – Spezialdisziplinen anregte, „welche [noch] heute die Forschungslandschaft bevölkern und beleben“ (ebd.). Derzeitige Forschungsprojekte, welche in der biologisch-funktionellen Forschungstradition stehen, erhalten „großen finanziellen und ideellen Zuspruch“ (ebd.) und verbinden z.T. Befragung zu Lebensqualität und Zufriedenheit (was breite Zustimmung der Eltern und Betroffene·n verdient) mit genetischen, hormonellen, und körperlichen Untersuchungen (vgl. ebd.). Diese Forschungstradition stellt einen im Allgemeinen anerkannten Weg dar, auf welchem die Faktoren und Wege der Geschlechtsentwicklung nach und nach zu entschlüsseln sein werden (vgl. ebd.). „Die Kosten für ein biologisch-funktionelles Wissen über den Körper waren jedoch hoch und der Weg zur Erkenntnis nicht selten mit menschenverachtenden Forschungsprojekten gepflastert“ (ebd.). Und so stellte auch der geschlechtlich uneindeutige Körper einen Ort dar, an welchem die Grenzziehung zwischen verschiedenen wissenschaftlich bzw. weltanschaulich relevanten Kategorien ausgefochten wurde (vgl. Klöppel 2010, S.55; Dreger 1999, S.5ff, 2003; Foucault 2012b). Seit dem 16. Jahrhundert wird diese Grenzziehung maßgeblich aus der biologisch-funktionellen Forschungstradition heraus vollzogen. Da diese Tradition verwoben ist mit „kulturelle[n] Glaubenssystemen“ (Klöppel 2010, S.55), weist sie eine nicht wegzuredende Verbindung mit normativen bzw. normierenden Ansprüchen auf (vgl. Streuli/Zender 2012, S.272).

1.3.2 Normativ-regulatorische Forschungstradition

Die normativ-regulatorische Forschung versucht, das Phänomen Intersexualität mit einer wertenden gesellschaftlichen Ordnung in Einklang zu bringen.

(Streuli/Zehnder 2012, S.272)

Sowohl die bis vor Kurzem äußerst dürftige gesetzliche Berücksichtigung der Intersexualität in den meisten westlichen Rechtsordnungen, sowie die zu beobachtende Deutungshoheit der Medizin hinsichtlich eines angemessenen Umgangs mit intersexuellen Menschen, scheinen tatsächlich temporäre Erscheinungen zu sein. So gab es beispielsweise im 17. Jahrhundert noch zahlreiche Beispiele für normativ-regulatorische Vorschriften in verschiedenen Rechtsordnungen wie dem Talmud und der Tosefta der jüdischen Tradition oder dem Römischen Recht sowie im Kanonischen Recht der römisch-katholischen Kirche (vgl. ebd.).

U.a. in letzterem, welches von ca. 1500 bis 1918 Gültigkeit besaß, war festgehalten, dass dem von körperlicher Mehrdeutigkeit betroffenen Menschen die Geschlechtswahl zu überlassen sei (vgl. ebd.). Eine Abweichung der zugetragenen Geschlechtsrolle stand dann häufig aufgrund eines Vorwurfs der Sodomie unter Strafe (vgl. Kolbe 2010, S.73ff). Einhergehend mit dem Aufstieg der modernen Medizin, verschwanden dann jene, die Intersexualität betreffenden Gesetze der modern-okzidentalen Welt bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Bis vor kurzem hatten entsprechende juristische Arbeiten darauf hinzuweisen, „dass Geschlecht im Recht nicht definiert wird und sich das Gesetze auch nicht explizit zu Intersexualität äußert“ (Streuli/Zehnder 2012, S.273; vgl. Plett 2009, S.151ff; Büchler/Cottier 2005, S.115ff). Recht und Politik funktionieren jedoch zunehmend als Mittel zur Verbesserung der Lebenssituation intersexueller Menschen (vgl. Kolbe 2012, S.415ff) und so kann mittlerweile u.a. auf das im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erstellte Gutachten »Geschlechtervielfalt im Recht« des Deutschen Instituts für Menschenrechte verwiesen werden (BMFSFJ 2017), genau wie jüngst auch auf den Entwurf eines Gesetzes zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angabe des Deutschen Bundestages vom 01.10.2018, der einen dritten, positiven Geschlechtseintrag im Personenstandsrecht verankern sollte. Hier heißt es einfürend zusammengefasst:

Mit dem Gesetz wird an der Pflicht der personenstandsrechtlichen Registrierung des Geschlechts bei der Geburt in § 21 Absatz 1 Nummer 3 PStG festgehalten.

In § 22 Absatz 3 PStG wird die Möglichkeit eingeräumt, bei der Beurkundung der Geburt eines Neugeborenen neben den Angaben „weiblich“ und „männlich“ oder der „Eintragung des Personenstandsfalls ohne eine solche Angabe“, auch die Bezeichnung „divers“ zu wählen, wenn eine Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter nicht möglich ist.

In Fällen, in denen auch die weitere Geschlechtsentwicklung nicht zu einer Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter führt, oder in denen die Zuordnung nach der Geburt unrichtig erfolgte, wird betroffenen Personen die Möglichkeit eröffnet, durch Erklärung gegenüber dem Standesamt die Zuordnung im Geburtseintrag ändern zu lassen und – soweit dies gewollt ist – neue Vornamen zu wählen [Hervorh. im Orig.].

(Gesetzesentwurf der Bundesregierung vom 01.10.2018, Drucksache 19/4669, S.1)

Dennoch wirkt auch dieser Entwurf, wie die meisten Rechtsnormen westlicher Staaten hinsichtlich intersexueller Menschen mal direkt, mal indirekt, normativ, mindestens über die Beschränkung auf zwei mögliche Einträge zur Registrierung – nämlich dem männlichen oder dem weiblichen Geschlecht. Im Falle des obigen Gesetzesentwurfes wird zwar ein dritter Eintrag, nämlich »divers« ermöglicht, dennoch ist explizit die Rede von einer nicht möglichen „Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter“ (ebd.). Auch hier wird also grundlegend von zwei Geschlechtern ausgegangen. Dies entspricht implizit der psychologisch-psychiatrischen Objektivierung des Geschlechtszugehörigkeitsgefühls, welches als sozialregulatives Ideal darauf abzielt, das menschliche Zerbrechen der betroffenen Personen zu vermeiden (vgl. Klöppel 2010, S.459ff), jedoch gleichbedeutend damit ist, „die affektive Bindung der Hermaphroditen an den männlichen resp. weiblichen Geschlechtsstatus, ihre Anpassung an die existierenden Geschlechter- bzw. allgemein in die Sozialordnung sicherzustellen“ (ebd., S.459f).

U.a. aufgrund der Anstrengungen von Aktivisten und Vertretern der Betroffene- ngruppen wurden in den letzten Jahren mancherorts und schließlich auch in Deutschland entsprechende Änderungen errungen. Riet der Deutsche Ethikrat 2012 noch zu politischen und rechtlichen Maßnahmen, die »anderes« als weitere Geschlechtsoption ermöglichen sollten, kam es mit der, am 01.11.2013 in Kraft getretenen Revision des Personenstandsgesetzes unter dem Abschnitt 2, »Besonderheiten« zu folgender Änderung:

Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so ist der Personenstandsfall ohne eine solche Angabe in das Geburtenregister einzutragen.

(PStG §22, Abs.3)

Wenn diese Gesetzesänderung auch die erste Kenntnisnahme intersexueller Menschen in einem deutschen Gesetzestext – zumindest im positiven Recht, denn „die Kategorie Zwitter bzw. Hermaphrodit war in der Geschichte Bestandteil diverser Vorschriften“ (Kolbe 2008, S.6) – seit dem Preußischen Allgemeinen Landrecht darstellt, welches von 1794 bis 1900 gegolten hatte (vgl. Plett 2012, S.132ff), so stimmte sie weder die betroffenen Gruppen gänzlich zufrieden, noch entspricht sie den Forderungen des Ethikrates. So wird das Ratsmitglied Michael Wunder in einem ZEIT-Artikel Christiane Meisters mit dem Hinweis zitiert, „[k]ein Eintrag sieht aus wie kein Geschlecht. Intersexuelle Menschen haben aber natürlich ein

Geschlecht – ein anderes, was aber ganz unterschiedlich sein kann“ (Wunder, zitiert nach Meister 2013).

Als ein weiterer Kritikpunkt kann aufgeführt werden, dass die Formulierung sich nicht liest, als wäre den Eltern nun eine *weitere* Option zugesprochen worden, nämlich das Offenlassen, falls keine eindeutige geschlechtliche Zuordnung möglich ist, sondern als sähen sie sich nun *gezwungen*, „ihr Kind als intersexuell zu outen“ (Rosen 2009, S.2).

Nach wie vor sind juristische Überlegungen zu Ende zu führen, die sich mit einer fachlichen Definition von Geschlecht beschäftigen und damit, inwiefern „frühe Operationen ohne Einwilligung des betroffenen Kindes überhaupt zulässig sind“ (Streuli/Zehnder 2012, S.273). Die Kinderrechte berücksichtigend müsste sowohl ein therapeutischer Zweck als auch eine wissenschaftliche Anerkennung der Therapie gewährleistet sein, um hierbei eine Entscheidung zu ermöglichen (vgl. Werlen 2008, S.180ff; Bächler/Cottier 2005, S.124ff).

Ähnlich wie die Unterfangen innerhalb der Rechtswissenschaft, können Argumentationsstränge der Medizinethik innerhalb der normativ-regulativen Forschungstradition verortet werden. Aus historischen Gründen, sind in erster Linie der Codex des Nürnberger Ärzteprozess von 1947 und die 1964 vom Weltärztebund verabschiedete und bis heute mehrmals aktualisierte Deklaration von Helsinki (vgl. *World Medical Association* 2013) als fundamental für die derzeitige medizinethische Betrachtung der Forschung am Menschen zu erachten (vgl. Streuli/Zehnder 2012, S.273).

Auch wenn jüngst ergänzende Gesetzesentwürfe verabschiedet wurden, müssen bestehende Gesetzestexte unter Berücksichtigung der Intersexualität beim Menschen auf ihre weitere Vertretbarkeit überprüft und gegebenenfalls überarbeitet werden. Der Vollständigkeit halber sei hier auch auf die Möglichkeit hingewiesen, einen gesetzlichen Geschlechtseintrag gänzlich zu streichen; weitere Standpunkte und Vorschläge zum Personenstandsrecht finden sich unter anderem im Beschluss des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 10. Oktober 2017 (vgl. BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017).

Zusammenfassend muss festgehalten werden:

Während sich die Forschungslandschaft im zweiten Teil des 20. Jahrhunderts mit zahlreichen neuen Richtlinien und Gesetzen stark gewandelt hat, täuschen weder die einzelnen Gerichtsurteile noch die jüngsten ethischen Richtlinien darüber hinweg, dass sich das Phänomen Intersexualität heute aus juristischer und ethischer Sicht in einer Art normativ-regulativem Vakuum befindet und die Entscheidungshoheit im 20.

Jahrhundert fast vollständig der therapeutisch-intervenierenden Forschungstradition überlassen wurde.

(Streuli/Zehnder 2012, S.273f)

1.3.3 Therapeutisch-intervenierende Forschungstradition

Im 16. Jahrhundert lässt sich der Beginn der therapeutisch-intervenierenden Forschungstradition im Umgang mit intersexuellen Menschen in einer Triangulation zwischen Chirurgie, Medizin und Psychologie dingfest machen (vgl. Streuli/Zehnder 2012, S.274). Zwar ließen die damaligen Kenntnisse noch keinerlei gezielte Intervention in hormoneller, anatomischer und psychologischer Hinsicht zu (vgl. ebd.). Doch waren sowohl wissenschaftliche Unternehmungen zur Bestimmung eines »wahren« Geschlechts, wie auch zur »korrekten« Zuweisung zu einem entweder weiblichen oder männlichen Geschlecht angestellt worden (vgl. ebd.). Diese ließen der therapeutisch-intervenierenden Forschung zu ihrer deskriptiven, den biologisch-funktionellen Interessen gewidmeten Funktion zunehmend auch eine kontrollierende Funktion zukommen (vgl. ebd.). Beispielsweise geschah dies „in Anwendung und Überwachung von Gesetzen und Sicherstellung der öffentlichen Gesundheitspflege“ (ebd.). Der Medizin – und in diesem Zuge auch der Pädagogik und Erziehung – kam mehr und mehr ein biopolitischer Auftrag in der Funktion des Bindeglieds zwischen Disziplinierung des Körpers und der staatlichen Regulierung der Bevölkerung zu (vgl. Foucault 2016, S.173ff). Konstituierend für die Professionalität der medizinisch-psychologischen Forschungstradition waren beispielsweise die im 19. Jahrhundert formulierte Degenerationstheorie Benedict Augustin Morels, die Tätertypenlehre Cesare Lombrosos oder die Rassenhygienetheorie Alfred Ploetz’ auf der theoretischen Seite, genau „wie die unentgeltliche Behandlung oder die verschiedenen Selbstverpflichtungsgelöbnisse und Eide“ (Streuli/Zehnder 2012, S.275; vgl. Olson 2008, S.278).

Die Vorstellung eines Geschlechtsdimorphismus wurde im Zuge der Naturalisierung des 16. Jahrhunderts mehr und mehr als eine Art Naturgesetz angesehen, welches auf medizinischer, psychologischer und chirurgischer Ebene, wenn nicht gar geschrieben, dann zumindest verfolgt wurde; die gezielten hormonellen, anatomischen und psychologischen Interventionen des 20. Jahrhunderts knüpfen hieran an (vgl. Klöppel 2010, S.139ff; Streuli/Zehnder 2012, S.274). Unter medizinischem Fachpersonal herrscht diese Auffassung einer Geschlechterdichotomie noch immer vor und wirkt im medizinisch-psychologischen Bereich stark normativ, obwohl nach wie vor kein »wahres Geschlecht« diagnostizierbar ist (vgl. Klöppel 2010, S.5; Karkazis

2008, S.23, 293f; Streuli/Zehnder 2012, S.275); nicht selten sind entsprechende Publikationen im Duktus der Heteronormativität verfasst (vgl. Butler 2012, S.113ff; Preves 1999, S.52). Die medizinischen Bemühungen zielen weniger auf eine Verbesserung der Lebensqualität ab, als vielmehr auf die Möglichkeit einer heterosexuellen (körperlichen) Beziehung mit penetrierendem Geschlechtsverkehr (vgl. Streuli/Zehnder 2012, S.276). Daraus folgt nicht allzu selten die paradoxe Situation, in welcher rollenkonformes Verhalten zu Unkosten der Lebensqualität hergestellt und wissenschaftlich evaluiert wurde oder wird (vgl. ebd.).

Nur wenige Forschungsgruppen scheinen die Verunsicherung durch uneindeutige Geschlechtsmerkmale und fließende Übergänge zwischen männlich und weiblich für ihre eigenen Forschungsfragen zuzulassen. Im Vordergrund steht die wissenschaftliche Evaluation basierend auf einer dichotomen Norm und Normierung, [...]

(Streuli/Zehnder 2012, S.276)

Vereinzelte orientierten sich Forschungsgruppen stärker an den Bedürfnissen des Individuums. Forschungsfragen der Medizin, welche sich mit konkreten medizinischen Eingriffen und pathophysiologischen Merkmalen beschäftigen sind zwar für die Optimierung konkreter Therapien wichtig, aber „halten durch mangelhafte normative Argumente eine ursprünglich sehr wichtige, heute aber eher zweitrangige und ressourcenbindende Debatte pro/contra operativer Angleichung am Laufen, [...]“ (Streuli/Zehnder 2012, S.276). Diese steht eng in Verbindung mit der deskriptiv-metaanalytischen Forschungstradition.

1.3.4 Deskriptiv-metaanalytische Forschungstradition

U.a. vorangetrieben durch die Publikationen John Money's in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, nahm die Unterscheidung von »Sex« als dem körperlichen und »Gender« als dem sozialen Geschlecht Einzug; zunächst im englischen und dann nach und nach auch im deutschen Sprachraum. Mit dieser Unterscheidung einhergehend, fand die Annahme Verbreitung, das Geschlecht konstituiere sich primär sozial (»Nurture«) und eben nicht biologisch (»Nature«) (vgl. Money 1955, S.253ff; siehe auch Gliederungspunkt 5.1). Das sozialwissenschaftliche Interesse am Phänomen der menschlichen Intersexualität keimte auf; Ethnologie, Soziologie und diverse Ansätze der Geschlechtstheorie arbeiteten sich an ihr ab, genau wie am „Zusammenspiel zwischen Wissenschaft und Macht der biologisch-funktionellen und therapeutisch-intervenierenden Forschungstraditionen“ (Streuli/Zehnder 2012, S.277).

Häufig sind Arbeiten innerhalb der deskriptiv-metaanalytischen Forschungstradition sozialkonstruktivistischen Theorien zuzuordnen. Es stellen sich Fragen wie die, ob Geschlecht erworben oder angeboren wird oder wann und wie dies geschieht (vgl. Butler 2012, S.26f; De Beauvoir 1968, S.27ff; Money 1955, S.253ff; Palm 2011, S.22ff; Gliederungspunkt 5.1). Die in der bürgerlichen Moderne gezeichnete Beschaffenheit des sozialen Geschlechts (Gender) als Folge des biologisch-funktionellen Geschlechtskörpers (Sex), trat die Geschlechterforschung mit einem Konzept entgegen, welches mit der Trennung von Sex und Gender darauf hinweist, dass Sex und Gender in keinem kausalen Zusammenhang zueinander stehen (vgl. Maihofer 1995, S.19). Die Geschlechter werden damit nicht mehr als naturwissenschaftliche Tatsache erachtet, sondern man muss „die Kategorien Frau/Mann selbst als Symbole in einem sozialen Sinnsystem begreifen“ (Hagemann-White 1984, S.79). Die Bedeutung dieser Symbole wird von den Menschen fortwährend in einem interaktiven und diskursiven Prozess konstruiert (vgl. Blumer 2013, S.30ff; Goffman 2001; Habermas 1971, S.115).

Nach Judith Butler „kann das Geschlecht keine vordiskursive, anatomische Gegebenheit sein“ (Butler 2012, S.26). Die dem Gender vorangehende Materialität des Körpers wird also ebenfalls als Gegenstand der Konstruktion erachtet. Butler behauptet damit, „daß das Geschlecht (*sex*) definitionsgemäß immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen ist [kursiv im Orig.]“ (ebd.). Die Beantwortung der Frage nach der Natürlichkeit oder der Ursprünglichkeit des Geschlechtskörpers wird und wurde von vielen Autoren zu formulieren versucht. Nicht unter den Teppich gekehrt werden sollte eine historische Perspektive, die sich der regions-, zeit-, und also kulturabhängigen Varianz in der Wahrnehmung des »angeborenen« Geschlechtskörpers annimmt (vgl. Duden 1993, S.24ff, Lindemann 1993, S. 44ff; Landweer 1993, S.34ff).

Eine Auseinandersetzung mit Intersexualität, welche die leibliche Perspektive, die Intersexualität nicht ausschließlich als Beispiel der Konstruiertheit von Geschlecht sieht, mit erfasst, steht ebenso am Anfang wie ein Zugang über phänomenologische Theorien.

(Streuli/Zehnder 2102, S.278)

Die sozialkonstruktivistische Analyse des Phänomens der menschlichen Intersexualität dient neben der Begutachtung der Konstruiertheit von Geschlecht auch der Untersuchung der Konstruktion, Entwicklung und Behandlung sozialer Probleme (vgl. Godenzi 1997; Streuli/Zehnder 2012, S.278). Die Entstehung sozialer Probleme, welche sich für Kinder und deren Eltern ergeben, kann damit innerhalb gesellschaftlicher Aushandlungs- und

Definitionsprozesse vermutet werden (vgl. Streuli/Zehnder 2012, S.278; Spector/Kitsuse 1973, S.154ff). Die Wissenschaft selbst lässt sich hier als eine Art Spiel beschreiben, als „Rhetorik und die Kunst, die maßgeblichen sozialen AkteurInnen glauben zu machen, daß das fabrizierte Wissen ein Weg zu einer begehrten Form sehr objektiver Macht sei“ (Haraway 1995, S.75).

Durch die *queer*-theoretische Abarbeitung am Thema der menschlichen Intersexualität gerät die Kategorie der Sexualität zunehmend in den Fokus; Sexualität und Geschlechtskörper werden als Instrumente und Effekte „moderner Bezeichnungs-, Regulierungs- und Normalisierungsverfahren“ (Hark 1993, S.104) erkannt, um die Strukturen der Heteronormativität nachzuzeichnen (vgl. Streuli/Zehnder 2012, S.279). Hierbei wird u.a. die oben bereits erwähnte Penetrationslogik der medizinischen Zuweisungspraxis kritisch beäugt, nach welcher intergeschlechtliche Menschen möglichst einer heterosexuellen Sexualpraxis, also zur (aktiven) Penetration befähigt werden sollen (vgl. Zehnder 2010, S.354ff; Streuli/Zehnder 2012, S.279).

Im euro-amerikanischen Raum fanden die Auseinandersetzungen mit der Intersexualität beim Menschen über lange Zeit nahezu ausschließlich im Fachbereich der Medizin statt. In der Gesellschaft wie in anderen wissenschaftlichen Bereichen trat dieses Thema kaum ans Licht. Erst jüngst sorgten ethnologische Analysen für eine Öffnung des Diskurses gegenüber alternativen Konzepten der Geschlechtsvariationen (vgl. ebd.).

So haben anthropologische Untersuchungen, anders als sozialwissenschaftliche oder gendertheoretische, den gesellschaftlichen Umgang mit Intersexualität und nicht die medizinische Behandlungskonzepte als Ausgangspunkt. Dadurch kann die Thematik weiter gefasst werden, als es in Abhängigkeit von medizinischen Diagnosen möglich wäre.

(Streuli/Zehnder 2012, S.279)

Charakteristisch für deskriptiv-metaanalytische Ansätze ist dabei die bezeichnungsgebende Einnahme eines metaanalytischen Standpunktes, der aus einer gewissen Distanz zu den jeweiligen Diskursen einen Blick auf die Modi ermöglicht, in welchen die Intersexualität in den letzten Jahren und Jahrtausenden beäugt und behandelt wurde (vgl. ebd., S.279f).

Nachdem sich mit der naturalistischen Wende ein Zugang *für* die Wissenschaft erschlossen hatte, ergibt sich nun mit der metaanalytischen Wende ein Zugang *zur* Wissenschaft, in welcher das Phänomen Intersexualität stattfindet. Die Konsequenzen

des dadurch erfolgten Perspektivenwechsels gehen mit einer weitreichenden Entselbstverständlichung bisheriger Ansichten einher [kursiv im Orig.].

(Streuli/Zehnder 2012, S.280)

1.3.5 Bewertung und Verortung

Die dargestellten Forschungstraditionen ermöglichten in ihrer faktischen Vermischung und dem damit einhergehenden interdisziplinären Zusammenwirken zunächst und vor allem diverse wissenschaftliche Erfolge der modernen Medizin – genau wie folgenschwere Entgleisungen. Nicht selten werden Extrembeispiele solcher wissenschaftlicher Entgleisungen von Autor·innen und/oder Aktivist·innen herbeigezogen, um Erfahrungen intersexueller Menschen mit der medizinischen Praxis zu illustrieren: Beispielsweise vergleichen Alice Domurat Dreger und Ellen K. Feder die Messungen der Klitorisensibilität bei Kindern ab fünf Jahren mittels eines Vibrators (vgl. Yang et al. 2007, S.1598ff) mit der berühmten, wie berüchtigten Tuskegee-Syphilis-Studie (vgl. Dreger/Feder 2010); die fragwürdigen Gonadektomien und deren scheinbar krebsvorsorgenden Diagnosen werden immer wieder mit den Zwangssterilisationen der nationalsozialistischen Eugenikprogramme in Bezug gebracht (vgl. Klöppel 2010, S.467ff). Jürg Streuli und Kathrin Zehnder weisen darauf hin, dass „Vergleiche zu den Verbrechen im Nationalsozialismus [...] zwar als Zeichen einer mitunter gerechtfertigten Empörung ernst zu nehmen [sind], sie wirken jedoch in ihrer holzschnittartigen Vereinfachung nur beschränkt konstruktiv oder zielführend“ (Streuli/Zehnder 2012, S.281). Um sowohl ein Verständnis als auch eine Gegenüberstellung von diversen, in Individuum, Gesellschaft und Wissenschaft gründenden Aspekten zu ermöglichen, scheint es sinnvoller, die verschiedenen Pole, zwischen welchen sich Spannungen ergeben, reflektiert wahrzunehmen und diese sowohl mit Werten als auch mit Fakten übereinzubringen (vgl. ebd.). Wichtig hierfür ist die Unterscheidung von deskriptiven und normativen Betrachtungen (vgl. ebd.). Wertneutralität ist weder in der therapeutischen Zuweisung zu einem Geschlecht durch die Medizin noch durch deren Evaluation zu finden (vgl. ebd.). Sowohl die Behandlung eines intersexuellen Menschen als auch die wissenschaftliche Fragestellung an sich stellen „einen vielfach bewertenden Akt dar, der nicht allein mit der Naturalisierung bzw. den Fortschritten der modernen Medizin zu begründen ist.“ (ebd.).

Wie noch zu zeigen sein wird, wurde die angestrebte Wertneutralität verfehlt, u.a. in den Begründungen frühkindlicher Operationen, in den Fragestellungen und der Antwortsuche hinsichtlich der Geschlechtsidentität, in der Fokussierung auf sexuelle Zufriedenheit und

Funktionsfähigkeit und der einhergehenden Vernachlässigung anderer Aspekte der Lebensqualität sowie der Körperintegrität, aber auch in Bereichen ferner der Medizin, wie in den verbreiteten Übersetzungen kulturbeitragender Texte, allen voran der Bibel oder Ovids Metamorphosen.

Zwar sind mittlerweile Forschungsprojekte aufzulisten, die sich der Belichtung der Lebensqualität intersexueller Menschen und der Behandlungsevaluation verschrieben haben (z.B. Schober 1999, S.249ff). Und auch der empirische Nachweis, dass bei einem beträchtlichen Teil der befragten Menschen die Behandlungsstrategie der geschlechtlichen Normierung nicht zu den gewünschten Resultaten führte, kann nur als wichtig erachtet werden, mindestens weil durch diesen Nachweis auch die Fachöffentlichkeit die vielfach geäußerte Kritik an dieser Behandlungsstrategie nicht länger zu ignorieren vermag (vgl. Klöppel 2010, S.600f). Allerdings sind auch die Evaluationsprojekte wiederum nicht von einem Anknüpfen an die bisherige medizinisch-psychologische Forschungspraxis und somit von einer Wiederholung derer Grundprobleme freizusprechen. „So werden intergeschlechtliche Menschen, die an den Evaluationsstudien teilnehmen, wiederum als Objekte der Grundlagenforschung zur Geschlechts- und psychosexuellen Entwicklung instrumentalisiert“ (ebd.; vgl. Koyama 2003).

Vermutlich als Konsequenz der Nürnberger Prozesse konnte sich das heute vorherrschende therapeutisch-intervenierende Forschungsinteresse so dezidiert von jenen sozialregulativen Quellen abgrenzen, welche noch bis in das 20. Jahrhundert eine dominante Rolle spielten (vgl. Streuli/Zehnder 2012, S.282); essentiell erscheint hierfür das entschiedene Verbot von Forschung an Forschungsobjekten bzw. -subjekten, deren Einwilligung für dieses Vorhaben nicht erteilt wurde (vgl. Harmon 2006, S.165f). Dennoch wirkt es, als sei Klinik und Forschung hinsichtlich der Intersexualität beim Menschen weitreichend unberührt und dass gewisse sozialregulative Motive, welche zwar tabuisiert wurden, nach wie vor als Wertgrundlage für die diversen Forschungstraditionen dienen (vgl. Streuli/Zehnder 2012, S.282).

Mit dem Erscheinen der deskriptiv-metaanalytischen Perspektive, lässt sich nach Streuli und Zehnder eine Wende konstatieren, mit welcher der betroffene Mensch zum Subjekt wurde (vgl. Streuli/Zehnder 2012, S.283). Dieses Subjekt erhebt nun einen Anspruch auf Mitkonstruktion seiner Rolle und der verbundenen Fragestellungen. Die entstehende »wunscherfüllende

Forschung«⁵ benötigt für ihre Fragestellung eine Miteinbeziehung des beobachteten und beobachtenden Menschen.

Dadurch wird Wissen zu einer historischen Tatsache, welche sich der kulturellen und psychosozialen Situation beugt, was wiederum bedeutet, dass es keine reinen Fakten, sondern immer nur zeit- und subjektgebundene Interpretationen gibt. Gesundheit und Störung sind dadurch nicht mehr zwei unterschiedliche Entitäten, wie dies im biomedizinischen Krankheitsmodell vermittelt wird, sondern werden zu einem im kollektiven Diskurs geformten Kontinuum.

(Streuli/Zehnder 2012, S.283).

In letzter Konsequenz verliert „die Indikation zur Behandlung und damit auch deren wissenschaftliche Evaluation an Klarheit“ (ebd.), wodurch die einziehende Relativierung von Wissen zu einem Gewichts- und Akzeptanzverlust des biomedizinischen Krankheitsmodells führt (vgl. ebd.).

Jede der beschriebenen Forschungstraditionen läuft Gefahr, dass sie im Zuge der Beantwortung ihrer Fragestellungen dem Fehlschluss der *self-fulfilling prophecy*, also der selbsterfüllenden Prophezeiung erliegt (vgl. Merton 1948; Streuli/Zehnder 2012, S.283f).

Im Wandlungsprozess unserer Gesellschaft zeichnen sich eine Individualisierung und Diversifizierung der Lebensentwürfe und Wertvorstellungen ab (vgl. u.a. Beck 2015), welche sich jedoch gerade in Bezug auf die Intersexualität beim Menschen als formbar bzw. manipulierbar herausstellen (vgl. Streuli et al. 2013). Wenn es auch gelten könnte, eine Kausalität zwischen der konservativen, psychosozialen Behandlungspraxis und der Belastung für Individuum und Familie über Langzeitstudien nachzuweisen, gehen unabhängige Kompetenzzentren, ähnlich dem Modell der Hamburger »Forscherguppe Intersexualität«, einen vorsichtigeren Gang, indem sie „im Rahmen ihrer psychologischen Forschung nicht nur die Zusammenarbeit mit behandelnden Kliniken, sondern auch den Kontakt mit Selbsthilfeorganisationen pflegen“ (Streuli/Zehnder 2012, S.284f).

Ziel wäre die Entwicklung einer professionellen Kontaktstelle für Beratung und Information, die sowohl von Kindern und deren Familien, erwachsenen Betroffenen als

⁵ Zehnder und Streuli bauen hierbei auf Kettners Begriff der »wunscherfüllenden Medizin« auf (vgl. Kettner 2006, S.81ff).

auch von Ärzten, Psychologen und anderen Berufsgruppen bundesweit in Anspruch genommen werden kann.

(Streuli/Zehnder 2015, S.285)

Jürg Streuli und Kathrin Zehnder schlagen für zukünftige Forschungsarbeiten einen stärkeren Bezug auf individuelle *Coping*-Strategien und Resilienzfaktoren der Betroffene·n sowie deren Familien und Partner·innen vor, wie auch auf die eigene Rolle und Wirkung. Hierdurch entfalle die derzeit dominierende und schon bei Geburt gestellte Frage nach einer indizierten geschlechtsangleichenden Operation, „zugunsten einer Berücksichtigung der individuellen Entwicklung des betroffenen Menschen“ (Streuli/Zehnder 2012, S.286).

Nachdem nun also festgestellt wurde, dass die bis heute unternommenen wissenschaftlichen Anstrengungen in Bezug auf die Intersexualität beim Menschen modellhaft in vier Forschungstraditionen unterteilt werden können, welche sich in ihrer Zielsetzung überlappen und gegenseitig befruchteten bzw. befruchten, kann die Frage gestellt werden, welcher dieser Traditionen sich die Pädagogik vorrangig verschreiben sollte, möchte sie intersexuellen Menschen gerecht werden.

Hierbei schlage ich vor, zunächst nach Bestrebungen innerhalb der pädagogischen Theorie und Praxis Ausschau zu halten, welche dem Erleben und Handeln von Menschen galten, die mit ähnlichen individuellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Wahrnehmungen lebten.

Nun klagten Vertreter·innen einiger Betroffene·ngruppen die Rechte intersexueller Menschen über die UN Frauen- sowie der Behindertentrechtskonvention ein (vgl. Intersexuelle Menschen e.V., o.J.b). Dies könnte Indiz dafür sein, dass Frauen und Menschen mit Behinderung im Konkreten wie auch im Allgemeinen Ähnliches erlebten bzw. erleben, was auch intersexuelle Menschen bis vor kurzem erlebten oder gegenwärtig erleben. Der Blick auf den pädagogischen Umgang mit diesen Personengruppen und den dazugehörigen fachwissenschaftlichen, reflexiven Diskursen vor einem Hintergrund emanzipatorischer Bewegungen, verspricht Erkenntnisse über ein angemessenes pädagogisches Selbstverständnis, die Grenzen des Machbaren und Vertretbaren sowie über das richtige Verhältnis zwischen fachlich erarbeiteten Standpunkten und den, diesen mitunter widersprechenden Forderungen einzelner intersexueller Menschen oder deren Vertreter·innen.

Tatsächlich werde ich mich im Rahmen dieser Arbeit sowohl auf theoretische und praktische Strukturen der Pädagogik bei Behinderung wie auch der Geschlechterpädagogik berufen, welche durch die Frauenbewegung Moment aufnahm.

Vorab muss jedoch auf den Wunsch vieler intersexueller Menschen nach Mitsprache eingegangen werden. So verständlich und berechtigt der Wunsch auf Mitsprache in gesellschaftlichen Diskursen auch sein mag, sollte seiner Erfüllung im Bereich der Wissenschaften nicht ohne weitere Prüfung nachgekommen werden. Der oben erwähnten »wunscherfüllenden Wissenschaft« droht der Verlust der konstitutiven Objektivität.

1.4 Pädagogik als wertorientierte Wissenschaft – Advokatur und Objektivität

Die diskursive Auseinandersetzung mit Intersexualität hat sich in den Jahren nach John Money, in denen vor allem psychosoziale Faktoren verhandelt wurden, hin zu einer Phase der «Prädominanz biologischer Faktoren» gewandelt und ist bis heute geprägt von der Beteiligung der intersexuellen Menschen selbst. Präziser handelt es sich in erster Linie um die Beteiligung *medizinkritischer* Selbsthilfegruppen und Einzelpersonen [kursiv im Orig.].

(Zehnder 2008, S.26)

Im Folgenden soll der Beteiligung dieser Selbsthilfegruppen an den Diskursen um das Thema der Intersexualität beim Menschen Beachtung geschenkt werden. Die untersuchten Forderungen des Vereins »Intersexuelle Menschen e.V.« und Emi Koyamas »*Suggested Guidelines for Non-Intersex Individuals Writing about Intersexuality and Intersex People*« sollen hierbei u.a. offenbaren, ob und wie die Kritik an der medizinischen Fachwissenschaft gar als eine Kritik an der wissenschaftlichen Behandlung des Themas an sich ausgelegt werden kann.

Mit dem gewonnenen Wissen über etwaige direkte und indirekte Forderungen an die Wissenschaft im Allgemeinen und die Pädagogik im Speziellen, kann über kurze wissenschaftstheoretische Überlegungen zur Pädagogik und einhergehender Menschenbilder, zum Konzept der »partizipativen Forschung« übergegangen werden. Diese soll als ein Vorschlag formuliert werden, mit welchem die Pädagogik, als eine wertorientierte Wissenschaft, zwischen der wissenschaftlichen Objektivität und der Advokatur ihrer Klientel verorten werden kann.

1.4.1 Forderungen der Betroffene-n

1.4.1.1 Forderungen »Intersexuelle Menschen e.V.«

In einer Pressemitteilung stellt Daniela Truffer stellvertretend für den Verein »Intersexuelle Menschen e.V.« „eine umfassende Forderungsliste von betroffenen Menschen zur Verbesserung ihrer unwürdigen Situation und zur Beendigung der an ihnen immer noch täglich begangenen Menschenrechtsverletzungen“ (Intersexuelle Menschen e.V., o.J.a) vor. Diese Forderungsliste war außerdem Bestandteil des Schattenberichtes, welcher am 21.07.2008 dem

UN-Ausschuss CEDAW vorgelegt wurde (vgl. Intersexuelle Menschen e.V. 2008). Die folgenden Gliederungspunkte strukturieren die Forderungsliste:

1. Keine nicht lebens- oder gesundheitsnotwendigen Eingriffe ohne informierte Einwilligung der betroffenen Menschen [...]
2. Schaffung verbindlicher "Standards of care" unter Einbezug der betroffenen Menschen und ihrer Organisationen [...]
3. Aufnahme von Intersexualität in die Lehrpläne der Schulen und Berufsausbildungen [...]
4. Entschädigung und Rehabilitation geschädigter Betroffener [...]
5. Einarbeitung des Begriffes "Intersexualität" in geltendes Recht [...]

(Intersexuelle Menschen e.V, o.J. a)

Unter dem zweiten Gliederungspunkt finden sich u.a. die folgenden ausformulierten Forderungen:

- Ausbildung von auf Intersexualität spezialisierten Fachkräften.
- Bildung von Beratungsteams für Eltern bei Fällen von Intersexualität, bestehend aus Mediziner*innen, Psycholog*innen und betroffenen Menschen sowie betroffenen Eltern ("Peer Support"). [...]
- Bildung von Beratungsteams für betroffene Menschen, bestehend aus Mediziner*innen, Psycholog*innen und betroffenen Menschen ("Peer Support"), welche diese von klein auf kontinuierlich unterstützen. [...]
- Einsetzen geeigneter betroffener Menschen als Beobachter von Studien zur Intersexualität.

(Intersexuelle Menschen e.V, o.J. a)

Der dritte Gliederungspunkt beinhaltet des Weiteren folgende Forderungen:

- Das Thema "Geschlechtsdifferenzierung und Varianten" wird an allen Schulen Bestandteil der Lehrpläne in Biologie, Sexualkunde und in den sozialen Fächern.
- In der Ausbildung sämtlicher medizinischer und sozialer Berufe, z.B. von Ärzt*innen, Hebammen, Krankenschwestern, Pfleger*innen, Psycholog*innen, Lehrer*innen, Kindergärtner*innen, Sozialarbeiter*innen etc., wird Intersexualität verpflichtender Bestandteil des Lehrplans.

(Intersexuelle Menschen e.V, o.J. a)

Die Pädagogik wird hier direkte Adressatin des Interessenverbundes und implizit zur Beratung aufgerufen, explizit zur Aufnahme des Themas »Intersexualität« in die Lehrpläne der Schulen, der Berufsausbildung sowie der pädagogischen Ausbildung (siehe hierzu Gliederungspunkt 6.3.5; Tillmanns 2015)⁶.

1.4.1.2 »Suggested Guidelines for Non-Intersex Individuals Writing about Intersexuality and Intersex People«

Emi Koyama, welche u.a. für die »*Intersex Society of North America*« und die »*Intersex Initiative*« tätig war bzw. ist, erarbeitete Richtlinien für nichtintersexuelle Menschen, die sich schriftlich zur Intersexualität bzw. zu intersexuellen Menschen äußern möchten. Diese werden im Folgenden zunächst im englischen Original wiedergegeben. Mit der angefügten, von mir verfassten deutschen Übersetzung erhebe ich keinerlei Richtigkeitsansprüche, sondern möchte sie vielmehr als ersten Vorschlag und als Anstoß verstanden wissen, Koyamas Richtlinien sinngemäß zu übersetzen.

Suggested Guidelines for Non-Intersex Individuals Writing about Intersexuality and Intersex People

[...]

1. *Recognize that you are not the experts about intersex people, intersexuality, or what it means to be intersexed; intersex people are. When writing a paper about intersexuality, make sure to center voices of intersex people.*
2. *Critically approach writings by non-intersex "experts" such as doctors, scientists, and academics about intersexuality or intersex people if you decide to quote or cite them. That is, consider what the author's perspective and agenda are, and where his or her knowledge comes from.*
3. *Do not write about intersex existence or the concept of intersexuality without talking about the lives and experiences of intersex people as well as issues they*

⁶ Konkrete Vorschläge zur Zielsetzung bzw. Gestaltung der jeweiligen Unterrichtsinhalte finden sich in Ursula Rosens Arbeit »Vom Umgang mit der Intersexualität« (vgl. Rosen 2009). In einer umfangreichen Schulbuchanalyse fand Melanie Bittner im Übrigen nur in einem einzigen Biologiebuch – und dort marginalisiert im Glossar – eine Erklärung des Phänomens der Intersexualität (vgl. Bittner 2011, S.78).

face. Do not use intersex people merely to illustrate the social construction of binary sexes.

4. **Do not judge the politics and narratives of intersex people or movement based on how useful they are to your political agenda** (or agendas). Intersex people are no more responsible for dismantling gender roles or compulsory heterosexuality than anyone else is.
5. Be aware that writings by intersex people are often part of conversations within the intersex movement and/or with other communities, including the medical community. **Realize that intersex people's words may be addressing certain constituencies or political agendas for which you do not have access to the full context.**
6. **Do not conflate intersex experiences with lesbian, gay, bisexual or trans (LGBT) experiences.** You may understand what it might feel to grow up "different" if you are part of the LGBT community, but that really does not mean you understand what it means to grow up intersexed.
7. **Do not reduce intersex people to their physical conditions.** Depict intersex people as multidimensional human beings with interests and concerns beyond intersex issues.
8. Focus on what looking at intersexuality or intersex people tells you about yourself and the society, rather than what it tells you about intersex people. Turn analytical gaze away from intersex bodies or genders and toward doctors, scientists, and academics who theorize about intersexuality.
9. **Do not represent intersex people as all the same.** How people experience being born intersex is at least as diverse as how people experience being born non-intersex, and is impacted by various social factors such as race, class, ability, and sexual orientation, as well as actual medical conditions and personal factors. Do not assume that one intersex person you happen to meet represents all or even most intersex people.
10. **Assume that some of your readers will themselves be intersex, and expect that you may be criticized by some of them.** Listen to intersex people when they criticize your work, and consider it a gift and a compliment. If they thought that you had nothing to contribute, they would not bother to engage with you in the first place.
11. No writings about intersexuality or intersex people should make light of the immediate crisis: five children are being mutilated every day in the United States alone. Think about what you can do to help stop that. [fett im Orig.]

Vorgeschlagene Richtlinien für nichtintersexuelle Individuen, die über Intersexualität und intersexuelle Menschen schreiben

1. Berücksichtigen Sie, dass Sie kein·e Expert·in hinsichtlich intersexueller Menschen, Intersexualität oder dessen sind, was es bedeutet, intersexuell zu sein; diese Expert·innen sind intersexuelle Menschen. Falls Sie eine Arbeit über Intersexualität verfassen, stellen Sie sicher, dass die Stimmen intersexueller Menschen im Mittelpunkt stehen.
2. Betrachten Sie Schriften über Intersexualität oder intersexuelle Menschen nichtintersexueller „Expert·innen“ wie Ärzt·innen, Wissenschaftler·innen und Akademiker·innen kritisch, falls sie diese zitieren möchten. Beachten Sie dabei deren Perspektive und Agenda sowie die Herkunft deren Wissens.
3. Schreiben Sie nicht über Intersexuelle oder Konzepte der Intersexualität, ohne über die Leben und Erfahrungen intersexueller Menschen sowie deren Schwierigkeiten zu sprechen. Verwenden Sie intersexuelle Menschen nicht, um lediglich die soziale Konstruktion der binären Geschlechterordnung zu veranschaulichen.
4. **Beurteilen Sie die Politik und Narrative intersexueller Menschen nicht in Abhängigkeit deren Nützlichkeit für Ihre eigene politische Agenda (oder Agenden).** Intersexuelle Menschen sind nur in jenem Maße für die Enthüllung der Geschlechterrollen oder der obligatorischen Heterosexualität verantwortlich, wie jeder andere Mensch auch.
5. Seien Sie sich bewusst, dass von Intersexuellen Geschriebenes häufig Teil einer Konversation innerhalb der Intersexuellenbewegung oder/und innerhalb anderer Gemeinschaften, einschließlich der medizinischen, ist. **Machen Sie sich bewusst, dass deren Worte sich an Kreise oder politische Agenden richten könnten, zu welchen Sie keinen vollständigen Zugang besitzen.**
6. **Fassen Sie die Erfahrungen Intersexueller nicht mit jenen Erfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller oder transsexueller Menschen (LGBT) zusammen.** Als Teil der LGBT-Community mag man die Erfahrung teilen, als »anders« aufzuwachsen, aber tatsächlich bedeutet dies nicht, zu wissen, wie man als intersexuelle Person aufwächst.

7. **Reduzieren Sie intersexuelle Menschen niemals auf deren körperliche Konditionen.** Zeichnen sie intersexuelle Menschen als multidimensionale menschliche Wesen, mit Interessen und Sorgen, die über die mit deren Intersexualität einhergehenden Belange hinausgehen.
8. Konzentrieren Sie sich darauf, was Intersexualität oder intersexuelle Menschen Ihnen über Sie und die Gesellschaft offenbaren, statt darauf, was diese über intersexuelle Menschen verraten. Wenden Sie den analytischen Blick von intersexuellen Körpern und Geschlechtern ab, hin zu den Doktor·innen, Wissenschaftler·innen und Akademiker·innen, welche in der Theoriebildung über Intersexualität Feder führen.
9. **Repräsentieren Sie intersexuelle Menschen nicht als homogene Gruppe.** Die Erfahrung intersexuell geboren worden zu sein, ist mindestens genauso vielfältig, wie die Erfahrung nicht intersexuell geboren worden zu sein und wird beeinflusst von verschiedenen sozialen Faktoren wie Rasse, Klasse, Leistungsvermögen und sexueller Orientierung, genau wie den jeweiligen medizinischen Konditionen und persönlichen Faktoren. Gehen Sie nicht davon aus, dass eine intersexuelle Person, die sie treffen, alle anderen oder das Gros der intersexuellen Menschen repräsentiert.
10. **Gehen Sie davon aus, dass einige Ihrer Leser·innen selbst intersexuell sein werden und dass einige dieser Leser·innen Kritik äußern werden.** Schenken sie dieser Kritik Gehör und erachten Sie diese als wertvoll und anerkennend. Hätten sie Ihren Beitrag als nutzlos erachtet, beschäftigten sie sich mit Ihnen gar nicht erst.
11. Die augenblickliche Notlage sollte in keinem Werk über Intersexualität bzw. über intersexuelle Menschen zu leichtgenommen werden: Allein in den USA werden täglich fünf Kinder verstümmelt. *Denken Sie darüber nach, welchen Beitrag Sie leisten können, um dies zu unterbinden.*

1.4.2 Intersexualität – »Gewinn« für Wissenschaft und Medizin

Jeder heutige Beitrag zu unserem Problemkreis müsste sich also schon um der Selbstaufklärung willen seiner eigenen historischen Implikation zu vergewissern versuchen.

(Klafki 2007, S.16)

Im Verlauf dieser Arbeit wird zu beschreiben sein, auf welche Arten die Wissenschaft, allen voran der medizinische Fachbereich, sich an jenen Menschen abarbeitete, welche derzeit als intersexuelle Menschen bezeichnet werden. Die oben wiedergegebenen Forderungen aus der Gruppe intersexueller Menschen stellen eine nachvollziehbare Antwort auf die hier aufzuspürenden Missstände innerhalb der westlichen Welt der letzten zwei Jahrhunderte dar. Mit dem Blick auf den bisherigen wissenschaftlichen Umgang gerichtet, kann nur davor gewarnt werden, intersexuelle Menschen pädagogisch-fachwissenschaftlich als homogene Gruppe zu verstehen und zu »besondern«, um die intersexuellen Menschen womöglich nur dann zu individualisieren, wenn eine Fallvereinzelnung der jeweiligen (eigenen) Argumentationslinie dienlich würde. Im Allgemeinen kann die Pädagogik eine Wiederholung vieler, als Fehler anerkannter Bemühungen in der gesellschaftlichen Positionierung intersexueller Menschen vermeiden, indem sie sich deren historischen Entwicklung mit Umsicht widmet.

Seit eh und je offenbart die medizinisch-fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Personengruppe der intersexuellen Menschen selbstdienliche Strukturen, die beispielsweise dem wissenschaftlichen Wissensgewinn oder der Verbesserung medizinischer Praktiken nutzen sollen (vgl. Dreger 2003, S.67). Zum einen erhofften sich Wissenschaftler·innen und Mediziner·innen ein besseres Verständnis der Intersexualität des Menschen an sich. Zum anderen erschien ein verbessertes Verständnis der wahren Männlichkeit bzw. Weiblichkeit in Aussicht, welches wiederum eine Prävention menschlicher Intersexualität begünstigen hätte können (vgl. ebd., S.68). Je vielzähliger die Fallbeschreibungen wurden, desto mehr war jenen Ärzten·innen und Chirurg·innen geholfen, die sich mit Diagnose und Behandlung der Fälle befassten (vgl. ebd.). Diese Fälle warfen des Weiteren Licht auf viele weitere Bereiche von wissenschaftlichem Interesse, wie u.a. der Embryologie, der Endokrinologie, der Geschlechtsbestimmung oder der Evolutionsbiologie (vgl. ebd.). Die einhergehende Zunahme an Interesse sorgte für einen regen Handel mit Organen Intersexueller, mit deren zeichnerischen, fotografischen und plastischen Reproduktionen, aber auch mit intersexuellen Tieren, wie sie von Fischhändler·innen, Schäfer·innen und Schlachter·innen feilgeboten wurden (vgl. ebd., S.67f; Hagner 2005, S.73ff).

Diese Prozesse des Wissenszuwachses dienten zu keinem Zeitpunkt *nur* dem theoretischen oder *nur* dem praktischen Bestreben nach Wissen, sondern verbanden stets Erkundung, Erklärung, Behandlung bzw. Minderung und Prävention (vgl. Dreger 2003, S.68).

Alice Dreger (vgl. Dreger 2003) versuchte so viele Dokumente wie möglich über Fälle von Intersexualität in Frankreich und dem britischen Raum sowie dem Zeitraum, von 1860 bis 1915, aufzuspüren, wodurch sie auf rund 300 Kommentare und Darstellungen intersexueller Menschen in medizinischen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen im genannten Raum stieß (vgl. Dreger 2003, S.24). Dabei ist hervorzuheben, dass mit der Ausnahme der Notizen Herculine Barbins – deren Publikation Michel Foucault sich später annahm (vgl. Foucault 2012b) –, alle Beschreibungen aus den Federn von Wissenschaftler·innen oder Mediziner·innen stammen, die zu deren Zeit als männlich gelesen wurden (vgl. Dreger 2003, S.24). Diesen wissenschaftlichen und medizinischen Bestrebungen wurden also in einer Zeit und einem kulturellen Raum nachgegangen, in welchem *weiblich* gelesene Mediziner·innen nur dafür vorgesehen waren, den wichtigsten weiblichen Problemen medizinisches Entgegenkommen gewährleisten zu können und gleichzeitig eine gewisse Intimität zu wahren; weiblich gelesene Chirurg·innen oder Gynäkolog·innen waren also weder mit den wenigen bekannten Fällen von Intersexualität vertraut, noch konnten sie sich bis dato überhaupt gegen den massiven Widerstand ihrer männlich gelesenen Vorreiter·innen durchsetzen (vgl. ebd., S.24f; Moscucci 1993, S.73).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird noch zu zeigen sein, dass wir zwar einige augenscheinliche Kriterien am menschlichen Körper erkennen können, die uns Aufschluss über das jeweilige, männliche oder weibliche Geschlecht dieses Körpers zu geben vermögen – und dabei scheinen diese Kriterien zu einem nicht geringen Teil an den historisch jeweils zugänglichen kognitiven und materiellen Werkzeugen zu hängen. Aber wie viele dieser Werkzeuge wir auch benutzen, die Antwort auf die Frage nach der wahren Männlichkeit oder der wahren Weiblichkeit, wie auch nach einem wahren »Zwischengeschlecht« droht stets zu entgleiten. Tatsächlich scheinen lediglich die Parameter für mögliche Antworten geändert zu werden; die Möglichkeit beispielsweise, das Genom des Menschen zu betrachten, warf lediglich mehr Fragen auf und verwischte die Begriffsgrenzen ein weiteres Mal (vgl. Dreger 2003, S.9).

The ultimate decision to define males, females, and hermaphrodites in particular ways necessarily depends all at once on contemporary concepts and available technologies and tolerance or intolerance of a given definition's larger implication. [Die ultimative Entscheidung, Männer, Frauen und Hermaphroditen im Speziellen zu unterscheiden, hängt gänzlich an zeitgenössischen Konzepten und verfügbaren Technologien sowie

an der Toleranz bzw. Intoleranz der weitreichenden Implikationen der jeweiligen Definition.]

(Dreger 2003, S.9)

Für einen weiteren gesellschaftlichen wie wissenschaftlichen Umgang mit intersexuellen Menschen muss also eine Maxime der Kritik gelten, nach welcher Konzepte darauf abzuklopfen sind, ob sie in Ideologien, Trends oder im derzeit technisch Machbaren gründen. Die Pädagogik muss sich zwangsläufig auf medizinische Erklärungen und Begriffssysteme stützen, darf sich aber nicht unhinterfragt diktieren lassen, von welcher Beschaffenheit intersexuelles Erleben und Handeln zu sein haben (siehe Gp. 5.1, 5.2).

Im Folgenden werde ich, über kurze Überlegungen zur Wissenschaftstheorie und die, mit dieser einhergehenden Menschenbilder, zum Konzept der »Partizipativen Forschung« überleiten.

Anschließend richten wir unseren Blick aus einer kulturell-historischen und schließlich aus einer biologisch-medizinischen Perspektive auf die Intersexualität beim Menschen.

1.4.3 Wissenschaftstheorie und Menschenbild

Der Begriff der »Wissenschaftstheorie« erfährt unterschiedliche Verwendung, wobei unfern seines Auftauchens mitunter Werte und Menschenbilder auf einer metatheoretischen Ebene Einzug in entsprechende Diskurse halten (vgl. Haeberlin 1996, S.173ff).

In einem möglichen und sehr umfassenden Sinne wird unter Wissenschaftstheorie die Theorie einer Wissenschaft verstanden, welche sich nicht nur mit methodologischen Fragen beschäftigt:

Es werden bei der Rechtfertigung von Erkenntnismethoden und bei der Bewertung von wissenschaftlichen Erkenntnissen erkenntnisphilosophische, ethische, und gesellschaftsphilosophische Fragestellungen miteinbezogen, beispielsweise: Welchen Interessen dienen wissenschaftliche Erkenntnisse? Welches Menschen- und Gesellschaftsbild wird von bestimmten wissenschaftlichen Methoden vorausgesetzt?

(Haeberlin 1996, S.173)

In diesem Sinne einer solchen Wissenschaftstheorie – und weniger im Sinne der Lehre von Methoden empirischer Forschung oder etwa von Logiken wissenschaftlicher Verfahren und Aussagen – möchte ich einige Gedanken zur obigen Liste Koyamas festhalten, die im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sein werden. Die Abarbeitung an dieser Liste dient dabei als Hilfsmittel, um allgemeinen Überlegungen zu Menschenbildern und dem Interesse wissenschaftlicher Erkenntnis Ausdruck verleihen zu können. Die Liste selbst ist

anderen Forderungen intersexueller Menschen nicht prinzipiell vorzuziehen und wird von mir nicht als bedeutender oder als im Besonderen erwähnenswert erachtet.

„Praktiker und Politiker erwarten von der Wissenschaft häufig, daß gültige Antworten auf die Frage nach dem richtigen Handeln in Erziehung und Unterricht und auf die Frage nach den richtigen Zielen von Erziehung und Unterricht gegeben werden“ (Haeberlin 1996, S.175). Hier muss die Frage nach der prinzipiellen Begründbarkeit von Zielen und Werten als ein wissenschaftliches Kernproblem gestellt werden.

Es wird dabei angenommen, daß Wissenschaftler geeignete Experten für Fragen der gültigen Ziele und Werte in der Erziehung sind. Von Wissenschaftstheoretikern wird jedoch bezweifelt, ob mit wissenschaftlichen Methoden Ziele und Werte intersubjektiv nachvollziehbar begründet oder bewiesen werden können. Seit man sich intensiv mit wissenschaftstheoretischen Problemen befaßt – also seit der Aufklärungsepoche –, wird diese Frage immer wieder behandelt. Heute ist man sich zumindest darüber einig, daß hinter Wertentscheidungen auch Emotionen und Interessen stecken können, welche einer wissenschaftlichen Begründung oder Beweisführung im Wege stehen können.

(Haeberlin 1996, S.175f)

Die Pädagogik verstand sich Jahrhunderte lang als dazu verpflichtet und befähigt, Wertfragen zu beantworten. „Pädagogische Bücher enthielten traditionellerweise verbindliche Angaben über die allgemein gültigen Erziehungsziele und Anweisungen für das richtige erzieherische Handeln“ (ebd., S.175f). Bücher dieser Art, heute als »Erziehungslehren« bezeichnet, vermitteln den Praktiker·innen scheinbar objektiv gültige Wahrheit(en) in Wert- und Zielfragen. Normative und deskriptive Aussagen wurden oft nicht unterschieden, nicht selten fanden normative Aussagen ihre Niederschrift in deskriptiver Form. Auch die Pädagogik machte sich also der oben beschriebenen Suggestion schuldig, ihre Vorschriften und Wünsche seien als Tatsachen zu verstehen. Im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelte sich die Pädagogik dann über die wissenschaftstheoretische Grundfrage nach einer wissenschaftlichen Begründbarkeit von Zielen, Vorschriften, Normen und Werten weg von einer normativen Position im Sinne der Erziehungslehren⁷ (vgl. ebd., S.176ff).

⁷ Ein Beispiel moderner normativer Pädagogik wäre die Curriculumforschung (vgl. Haeberlin 1996, S.180f).

Die Vorschläge Koyamas können in einem beschränkten Maße als stellvertretend für Wortmeldungen bzw. Forderungen anderer intersexueller Menschen und Intersexuellenverbände erachtet werden. Auch in ihnen lassen sich normative Inhalte entdecken – wie dies bei *Forderungen* auch nicht anders zu erwarten wäre. Dennoch wird offenbar, dass man sich weiterhin in einer primär normativ-regulatorischen Forschungstradition bewegen würde, käme man diesen Forderungen nach – Forderungen, die sich ja eigentlich meist *gegen* eine solche stellen möchten. Im Folgenden seien nur einige Gedanken skizziert, um anschließend einen Vermittlungsversuch zu wagen, der einen wissenschaftlichen Wissensgewinn ermöglichen könnte, welcher wiederum in seinen Annahmen und Verfahren der Personengruppe der intersexuellen Menschen gerecht werden könnte.

Bereits die erste Forderung wirft aus Sicht der pädagogischen Theorie Fragen auf. Wenn nichtintersexuellen Menschen die Möglichkeit abgesprochen werden sollte, Expert·innentum über Intersexualität erlangen zu können, so bedeutet dies im Weiteren, dass die Theoriebildung nur noch intersexuellen Wissenschaftler·innen möglich wäre. Sollte diese Forderung zur Bedingung gemacht werden, führte dies meines Erachtens zu einer facettenarmen Wissensgenerierung, sowohl in ihrem Modus als auch in ihren Ergebnissen.

Was es hinsichtlich des subjektiven Erlebens bedeutet, intersexuell zu sein, kann ein nichtintersexueller Mensch nicht ohne Weiteres nachvollziehen. Aber darf dies ein Expertenwissen, beispielsweise in Hinsicht auf gesellschaftlichen Umgang mit Intersexuellen oder auf eine theoretische Annäherung an eine Pädagogik ausschließen, die intersexuelles Erleben zu erfassen hat, um intersexuellen Menschen gerecht werden zu können? Intersexuelle Menschen bilden eine heterogene Gruppe und unterscheiden sich beispielsweise in ihren jeweiligen körperlichen Eigenschaften, in ihrem jeweiligen sozialen Umfeld oder hinsichtlich ihrer ökonomischen Voraussetzungen voneinander. Dem folgend bleiben die *individuellen* Erfahrungen auch allen jeweils anderen intersexuellen Menschen verborgen. Eveline Kraus-Kinsky, die nach eigenen Angaben mit AGS, also dem Adrenogenitalen Syndrom lebt und als Fachärztin für Kinderheilkunde und Jugendmedizin tätig ist, formuliert an einer Stelle mit umfassender Vor- und Übersicht, dass sie sich ausschließlich zum AGS äußere, sie könne über alle anderen Intersexformen „nur fachbezogen, nicht persönlich, diskutieren“ (Kraus-Kinsky 2012, S.161). Wenn Wolfgang Klafki eine dialektische Beziehung „zwischen der Selbstbestimmungsfähigkeit und einer objektiv-allgemeinen Inhaltlichkeit“ (Klafki 2007, S.26) u.a. mit der bildungstheoretisch bedeutsamen polaren Zuordnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit in Verbindung setzt, erkennt er eine abstrakte Vermittlungsstruktur, in welcher Subjekte „durch die Aneignung und Auseinandersetzung mit objektiv Allgemeinem zu

ihrer Selbstbestimmungsfähigkeit gelangen können“ (ebd.). Dieser Prozess der Individualitätsbildung wird klassisch-bildungstheoretisch „nicht als eine Beschränkung oder Brechung der Geltung des Allgemeinen gewertet, sondern als Bedingung dafür, potentielle Fülle des jeweiligen Allgemeinen zu entfalten“ (ebd.). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird es also notwendig sein, Allgemeines im Erleben intersexueller Menschen herauszuarbeiten, um dieses zielsetzend für pädagogisches Handeln festzuhalten. Dieses Unterfangen sollte einem nichtintersexuellen Menschen der literaturanalytisch arbeitet nicht weniger möglich sein, als einem intersexuellen Menschen⁸.

Ohne mich hier der Spitzfindigkeit schuldig machen zu wollen, möchte ich lediglich darauf hinweisen, dass es notwendig sein wird, die Wortmeldungen intersexueller Menschen wahrzunehmen – und zwar ohne ihnen die Deutungshoheit über ihr Erleben abzuspochen – und gleichzeitig eine unabhängige – und die, mit Koyamas zweitem Vorschlag erwähnte *kritische* – Wissenschaft zu garantieren. Die methodischen Grundlagen hierfür wären u.a. durch die unter dem nächsten Gliederungspunkt beschriebene »partizipative Forschung« gewährleistet. Dennoch gilt es, sich einem prozesshaften Diskurs zu verschreiben, der mehrseitig und reflektiert zu führen ist. Mit Rustemeyer kann darauf hingewiesen werden, dass selbst einem Forderungskonsens ein Meinungsdisens hinsichtlich der Beschaffenheit geeigneter Umsetzungen beiliegen kann (vgl. Rustemeyer 1998, S.232). Rustemeyer schlussfolgert aus seinen philosophischen und soziologischen Überlegungen zur pädagogischen Aufgabe der Werteerziehung, dass die Theoriebildung der Versuchung widerstehen sollte, „ihre Begriffe eher moralisch als theoretisch einzuführen“ (ebd., S.231).

Des Weiteren lässt sich an Koyamas Liste an Vorschlägen eine recht allgemeine Frage anknüpfen: Wird der Mensch, was er werden kann *trotz* oder *wegen* seiner Erziehung? Verwiesen sei hier auf Carlo Strengers Umzeichnung eines theoretischen Standpunktes, welcher in Rousseaus Annahme gründet, in jedem von uns liege ein wahres Selbst, dass durch fehlende Empathie des sozialen Umfeldes und durch hinderliche gesellschaftliche Normen nicht realisiert werden kann (vgl. Strenger 2017, S.47ff). Strenger behauptet, dass Autor·innen, die sich dieser Position verschrieben haben, häufig nahestehenden Personen wie beispielsweise den Eltern eines Menschen die Schuld am Unglück der Person zusprechen, hätten sie ihr in der Kindheit doch Unrecht widerfahren lassen (vgl. ebd.). In dieser Tradition stehend, waren es

⁸ Die Erweiterung des »Allgemeinen im Erleben intersexueller Menschen« auf das »Allgemeine im Erleben aller Menschen« wird die vorliegende Arbeit letztlich zu bildungs- und subjekttheoretischen Überlegungen der sog. »dekonstruktivistischen Pädagogik« führen (siehe Gp. 7).

später die „Koryphäen aus Frankreich, unter ihnen Michel Foucault, Gilles Deleuzes und Felix Guattari, Jaques Derrida und Jacques Lacan“ (ebd., S.49), die dazu ermutigten, die eigene Begierde sprechen zu lassen, um sich nicht „fürs System kleinmachen“ (ebd.) zu müssen. Die Nähe der Vorschläge Koyamas oder der Forderungen der »intersexuellen Menschen e.V.« zu Standpunkten dieser Art wird verständlich, erfuhren und erfahren intersexuelle Menschen an oder in sich selbst doch – verallgemeinernd formuliert – eine natürliche Körperlichkeit, die aber durch medizinische oder erzieherische Maßnahmen wie Hormontherapie, plastische Chirurgie oder Verhaltensanpassung in Schach gehalten werden sollte (vgl. ebd., S.75; u.a. Gliederungspunkte 2.1.1.3, 2.1.1.4).

U.a. mit Nietzsche und den späteren Existenzialist·innen, so Strenger, kann auch eine grundlegend konträre Annahme vertreten werden, nämlich jene, „der Mensch sei wesentlich von tiefen Konflikten geprägt, die wir nicht lösen können und mit denen wir daher leben müssen“ (ebd., S.90). Um erneut stark abzukürzen: Der Mensch benötige deshalb eine bestimmte Weltanschauung, die zu erarbeiten sei – die *gebildet* werden müsse –, um ein sinnvolles Leben führen zu können (vgl. ebd., S.93f). Dieser Standpunkt erleichtert es vielleicht etwas, intersexuelles Erleben als *eine* mögliche Art menschlichen Erlebens zu erfassen, die jedoch nicht ausgegrenzt, sondern mit dem Verweis auf viele verschiedene Möglichkeiten menschlichen Erlebens inkludiert werden kann: Menschen sind verschieden und es gilt dies zu berücksichtigen, in dem Versuch, mit pädagogischen Mitteln individuellen Sinn zu stiften. Der sechste und siebte Vorschlag Koyamas – nach welchen die Erfahrungen intersexueller Menschen nicht mit jenen anderer Menschen aus dem LGBT-Spektrum zusammengefasst und die intersexuellen Menschen nicht auf ihre körperlichen Konditionen reduziert werden sollen – müssen hier nicht zwangsläufig unterminiert werden, lässt sich doch anfügen, dass Menschen auch im vereinheitlichenden Verschiedensein partikular verschieden sein können. Eine Pädagogik, die sich einem ganzheitlichen Erfassen *aller* beteiligten Personen verpflichtet, wird auch intersexuelle Menschen als multidimensionale Wesen wahrnehmen, ganz so, wie der siebte Vorschlag dies impliziert.

Den Wahrheitsansprüchen dieser beiden, mit Strenger skizzierten Positionen kann an dieser Stelle – dem schieren Umfang geschuldet – nicht nachgegangen werden. Es sei lediglich darauf verwiesen, dass eine pädagogische Theoriebildung sich der weitläufigen Konsequenzen der jeweils gewählten, grundlegenden Positionierung bewusst sein muss.

Der dritte sowie der abschließend elfte Vorschlag Koyamas deuten an, dass die vorliegende Liste für einen bestimmten Zeitraum bzw. eine bestimmte Phase der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas »Intersexualität« verfasst wurde. Zur Erinnerung: Schriften über

Intersexuelle oder über Konzepte der Intersexualität sollen stets die Leben und Erfahrungen intersexueller Menschen sowie deren Schwierigkeiten beinhalten; als Zielsetzung solle stets die Unterbindung der derzeitigen medizinischen Praxis in Erwägung gezogen werden. Mit einem zunehmenden Anwachsen des Theoriekörpers könnte eine immer wiederkehrende Berichterstattung über Leben und Erfahrungen intersexueller Menschen aber mindestens redundant erscheinen, im schlimmeren Falle jedoch zu einem, der Inflation geschuldeten Bedeutungsverlust führen. Dass den oben beschriebenen Vorschlägen und Forderungen zum aktuellen Zeitpunkt nachzukommen ist, erscheint unter der Berücksichtigung des noch zu beschreibenden gesellschaftlichen wie speziell medizinischen Umgangs mit intersexuellen Menschen gerechtfertigt.

Koyamas achtem Vorschlag kann schon im Rahmen der vorliegenden Arbeit mindestens insofern nachgekommen werden, wie die hauptsächlich medizinische Theoriebildung (ab dem 19. Jahrhundert) kritisch hinterfragt und auf ideologische Beweggründe geprüft wird. Die Heilpädagogik unternahm mit Bezugnahme auf verschiedene theoretische Grundannahmen, wie beispielweise der Kritischen Theorie oder dem Kritischen Rationalismus, Versuche, einer Entsolidarisierung mit bestimmten Personengruppen dauerhaft entgegenwirken zu können (vgl. Haeblerlin 1996, S. 53, 187ff). Diese Haltung sollte zunächst auch einer Pädagogik zugrunde liegen, die der Personengruppe intersexueller Menschen gerecht zu werden versucht⁹.

Hinsichtlich der neunten Forderung lässt sich die häufig zutreffende Feststellung in Erinnerung rufen, dass der Unterschied zwischen Mitgliedern innerhalb einer Gruppe meist größer ist, als zwischen Mitgliedern zweier zu vergleichenden Gruppen (vgl. Hagemann-White 1984, S.42ff). Gleichzeitig kann hier erneut vermutet werden, dass auch die vorliegenden Vorschlags- und Forderungslisten nicht die Meinung *aller* intersexuellen Menschen vertreten, genau wie auch, noch so große Verbände und Interessengemeinschaften intersexueller Menschen nicht *jeden* und nicht *alle* intersexuellen Menschen vertreten (vgl. u.a. Intersexuelle Menschen e.V.; Kraus-Kinsky 2012, S.167ff). Selbst die häufig kritisierten, in der Kindheit durchgeführten »genitalkorrigierenden« chirurgischen Eingriffe am eigenen Körper scheinen einige intersexuelle Menschen (mit AGS) zufrieden zu stimmen¹⁰ (vgl. Kraus-Kinsky 2012, S.166).

⁹ Eine genauere, machtanalytische Betrachtung vermag jedoch zu offenbaren, dass auch eine solche Haltung zu einer Entsolidarisierung und anderen Problemen beitragen kann (siehe Gp. 7.3.1).

¹⁰ Der hier verfasste Satz ist deskriptiver Art und soll in keinem Fall eine subtile Kritik anderslautender Beurteilungen dieser Eingriffe darstellen. Gleichzeitig zeigt er, wie fein sich die Grenze zu normativen

Die wissenschaftstheoretischen Überlegungen zu Ende bringend, möchte ich die oben genannte »partizipative Forschung« als einen vielversprechenden Ansatz vorschlagen, mit welchem den Forderungen intersexueller Menschen Gehör geschenkt werden kann, welche auf einen Beitrag der Personengruppe am Wissensgewinn zielen und ich möchte diese Forschungsmethode vorschlagen, um gleichzeitig die normative Einflussnahme auf Ziele und Methoden der pädagogischen Wissenschaft in einem angemessenen und einsehbaren Rahmen zu halten. Gleichzeitig trägt diese zu einer Verflachung des hierarchischen Verhältnisses zwischen vermeintlich »hilfsbedürftigen« intersexuellen Menschen und vermeintlich »hilfespendenden« Pädagog·innen bei (vgl. Sennett 2010, S.157ff).

1.4.4 Partizipative Forschung – Definition und Abgrenzung

In einem [...] intersubjektiven Forschungsprozess sind neben dem sogenannten Forschungsgegenstand auch die Interaktion zwischen Forschenden und Teilnehmenden, aber auch zwischen den Forschern untereinander wichtige Bestandteile.

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.201)

Eine Pädagogik die intersexuellen Menschen – als Einzelnen genau wie als Personengruppe – gerecht werden will, sollte sich – wie noch zu zeigen sein wird – einer doppelten Zielsetzung stellen: Zum einen sollten intersexuelle Menschen als gesellschaftliche Akteur·innen angesehen und ebenso als Ko-Forscher·innen beteiligt werden. Zum anderen sollten die ergriffenen Maßnahmen zu einer individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung der betroffenen Personen in der Rolle der Partner·innen sorgen, ganz so, wie es der Begriff des »Empowerment« impliziert (vgl. Rappaport 1981). Dieser doppelten Zielsetzung, die dem Verständnis und der Veränderung sozialer Wirklichkeit dient, entsprechen Forschungsansätze, die unter dem Oberbegriff der »partizipativen Forschung« zusammengefasst werden können (vgl. von Unger 2014, S.1). Der Begriff der Partizipation bringt sowohl eine Teilhabe der gesellschaftlichen Akteure an der Forschung als auch an der Gesellschaft mit sich; eine umfassendere Teilhabe an der Forschung verspricht auch mehr Teilhabe an der Gesellschaft

Äußerungen gibt. Mit Preves ist darauf hinzuweisen, dass die Vielzahl der kritischen Wortmeldungen intersexueller Menschen selbst bei ausbleibendem Konsens Indiz genug wäre, dass zumindest den Missständen um das medizinische Paradigma der Heilung entgegenzuwirken ist (vgl. Preves 2008, S.175).

(vgl. ebd.). „Es handelt sich also um ein klar wertbasiertes Unterfangen: Soziale Gerechtigkeit, Umweltgerechtigkeit, Menschenrechte, die Förderung von Demokratie und andere Wertorientierungen sind treibende Kräfte“ (ebd.).

Partizipative Forschungsmethoden sind auf die Planung und Durchführung eines Untersuchungsprozesses gemeinsam mit jenen Menschen gerichtet, deren soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis untersucht wird. In der Konsequenz bedeutet dies, dass sich Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen aus der Konvergenz zweier Perspektiven, d.h. vonseiten der Wissenschaft und der Praxis, entwickeln. Der Forschungsprozess wird im besten Falle zum Gewinn für beide Seiten: Die soziale Lebens- und Arbeitspraxis, die sich als Erkenntnisgegenstand längst konstituiert hat, bringt sich mit ihrer eigenen Perspektive, nämlich der praktischen Bewältigung der existenziellen Herausforderungen des Alltags, auf dem Feld der Wissenschaft selbst ins Spiel.

(Bergold/Thomas 2012, Absatz 1)

Der erhoffte Erkenntnisprozess ermöglicht den Ko-Forscher:innen „eine kognitive Distanzierung gegenüber eingespielten Routinen, Interaktionsformen und Machtbeziehungen [...], um etablierte Deutungen der Handlungssituation und Strategien der Handlungspraxis grundsätzlich infrage zu stellen und neu zu denken“ (Bergold/Thomas 2012, Absatz 1). Um die Konvergenz zwischen wissenschaftlicher Perspektive und jener der Praxis einzuleiten, genügt es nicht, schlichtweg einen Entschluss zur partizipativen Forschung zu fassen. „Vielmehr handelt es sich um ein sehr anspruchsvolles Vorgehen, welches sich erst im Forschungsprozess sukzessive über die Begegnung, Interaktion und Verständigung von zwei Handlungssphären, Wissenschaft und Praxis, entwickelt“ (ebd.).

Bergold und Thomas benennen partizipative Forschung als »Forschungsstil« und weisen damit darauf hin, dass mit dem Begriff kein einheitliches Verfahren gemeint ist, sondern dieser sich durch Kontextualität und Flexibilität auszeichnet (vgl. ebd., Absatz 2; von Unger 2014, S.1). Dieser Forschungsstil setzt sich im Forschungshandeln in einer Vielzahl partizipativer Forschungsstrategien um, die nicht als einheitlicher, konvergenter Methodenansatz zu subsumieren sind, sondern als Forschungsstrategien, welche „stetig von neuer Seite aus den Einbezug der Forschungspartner/innen in den Erkenntnisprozess fördern und fordern“ (Bergold/Thomas 2012, Absatz 3). Wie u.a. von Paul Feyerabend deklariert, gehorchen alle Stilformen eigenen Gesetzen (vgl. Feyerabend 2013, S.29, S.48). Dem entsprechend

konsequent kann mit Bergold und Thomas der Forderung nach andernorts geltendem geschlossenem Vorgehen wie folgt entgegnet werden:

Die Kanonisierung des Forschungsstils in Form der einen partizipativen Methode als ein in sich geschlossenes Vorgehen ist nicht möglich, weil es gerade darum geht, die Eigensinnigkeit und Eigenwilligkeit der Forschungspartner/innen in dem Forschungsprozess zur Geltung zu bringen. Diesbezüglich gilt noch mehr als in der qualitativen Sozialforschung sonst das Diktum der Gegenstandsangemessenheit und der Prozessorientierung.

(Bergold/Thomas 2012, Absatz 3)

Gerade für die Beforschung einer eingespielten Handlungspraxis scheint der partizipative Forschungsprozess „eine reizvolle und reiche Erkenntnis generierende Variante qualitativer Sozialforschung“ (ebd.) darzustellen.

Die eigenen Gesetze der Stilform der partizipativen Forschung sollen im Folgenden kurz umrissen werden. Dabei werden Charakteristika herausgearbeitet, welche für die vorliegende Arbeit zielführend erscheinen. Da die vielsprachige Varianz partizipativer Ansätze und Begrifflichkeiten die Identifikation und Bewertung gemeinsamer Merkmale und Anliegen erschwert und diese in einem vollständigen Umfang ohnehin nicht notwendig für die vorliegende Arbeit wären, erfolgt ein umfänglich und inhaltlich stark beschränkter Überblick über die zentralen Komponenten eines partizipativen Designs nach von Unger (vgl. von Unger 2014, S.35ff). Die Skizzierung stellt dabei weniger eine methodische Reflexion der vorliegenden Arbeit, als vielmehr eine methodologische Untersuchung der Utilität der partizipativen Forschung für den Wissensgewinn einer Pädagogik dar, welche intersexuellen Menschen gerecht werden will.

1.4.4.1 Beteiligung von Ko-Forschern

In der Hoffnung, die Angemessenheit der partizipativen Forschung im Zusammenhang mit der Personengruppe intersexueller Menschen werde sich hierbei offenbaren, ist zunächst die Frage nach den am Forschungsprozess teilnehmenden Menschen zu stellen.

Die Frage nach den am Forschungsprozess Teilnehmenden kann in Abhängigkeit des gewählten Ansatzes unterschiedlich beantwortet werden. „Diese Frage wurde vor allem von Forschungsteilnehmer/innen gestellt, die traditionellerweise als ‚Forschungsobjekte‘ betrachtet werden und erst seit kürzerer Zeit ihre Stimme erhoben haben, also z.B. von Menschen mit Erfahrungen in der Psychiatrie oder mit Lernbehinderungen [Hervorh. im Orig.]“

(Bergold/Thomas 2012, Absatz 30). Auf der einen Seite kann ausschließlich professionellen Fachkräften die Durchführung der Forschungsarbeit zugeteilt werden, was diesen i.d.R. die Steigerung ihrer eigenen professionellen Praxis ermöglicht (vgl. von Unger, S.35). „Andere Ansätze [...] legen dagegen einen Schwerpunkt auf die Beteiligung von Vertreter/innen lebensweltlicher Gemeinschaften und marginalisierter Gruppen“ (ebd.). Betroffene·nkontrollierte Forschung rückt die Beteiligung der Betroffene·n in den Mittelpunkt und lässt diese über den Forschungsprozess bestimmen (vgl. ebd., S.36); hierbei kommt den professionellen Fachkräften eine nachgeordnete oder sogar gar keine Rolle zu. Der bewusste Verzicht auf die Beteiligung von Vertretern des professionellen Hilffsystems gründet in der häufig anzutreffenden Machtverteilung, wie sie beispielsweise in der medizinischen Versorgung durch die Überlegenheit der Fachkräfte gegenüber den Betroffene·n mittels ihrer Definitionsmacht zustande kommt und in der partizipativen Forschung so nicht reproduziert werden soll; ebenfalls günstig erscheint die häufig doppelte Expertise der beteiligten akademischen Forscher als Wissenschaftler·innen *und* Betroffene· (vgl. ebd.; vgl.; Russo 2012, S.12ff).

Ungeachtet dessen, welcher Ansatz gewählt wird, „ist das Verständnis von Community (oder der jeweiligen Bezugseinheit) zu definieren, und es muss geklärt werden, welche Personengruppen und Einrichtungen als Partner/innen einbezogen werden“ (von Unger 2014, S.38).

Die zweite zentrale Frage lautet, *woran* die Partner·innen genau beteiligt werden und in welchem Modus. Wie nehmen die akademischen Partner·innen teil an den zu untersuchenden Lebens- und Arbeitswelten? Wie werden die Akteur·innen dieser Welten am Forschungsprozess beteiligt? Ersteres geschieht häufig in Form einer teilnehmenden Beobachtung. In beiden Fällen müssen die Rollen und Funktionen bestimmt werden, die im Einzelnen übernommen werden (vgl. ebd.). Dennoch verläuft die Beteiligung an den Forschungsprozessen auf einem „*zig-zag pathway with greater or less participation at different stages*“ (Cornwall/Jewkes 1995, S.1668), also auf einem Zick-Zack-Kurs mit mal mehr, mal weniger Beteiligung auf unterschiedlichen Ebenen. Die Fluktuation und die diversen Formen der Beteiligung an der Forschung, von Teilnahme bis Teilhabe, fassen Chung und Lounsbury (Chung/Lounsbury 2006, S.2131ff) in folgender Tabelle zusammen:

1	Übliche Form der Teilnahme (compliant participation)	Community-Mitglieder werden über die Studie aufgeklärt und geben ihr informiertes Einverständnis zur Teilnahme
2	Gesteuerte/gezielte Beratung (directed consultation)	Einzelne Community-Mitglieder werden gezielt um Rat gefragt, z.B. im Rahmen von Expert/innen-Interviews
3	Gegenseitige Beratung (mutual consultation)	Länger währende Zusammenarbeit von Wissenschaftler/innen mit Community-Mitgliedern, z.B. in Form eines Projektbeirates
4	Stärkende Partner·innenschaft (empowering co-investigation)	Gleichberechtigte Zusammenarbeit von Forscher·innen und Community-Partner·innen, z.B. in Form einer partizipativen Studie

Tabelle 1: Formen der Beteiligung an Forschung (vgl. Chung/Lounsbury 2006, S.2131)

Die niedrigste und in der akademischen Forschung übliche Form der Beteiligung ist die konforme Teilnahme, die »*compliant participation*«: „Community-Mitglieder werden über eine Studie, die von akademischen Forscher/innen durchgeführt wird, aufgeklärt und geben ihr informiertes Einverständnis. Anschließend nehmen sie beispielsweise an einer Befragung teil“ (von Unger 2014, S.38).

Die zweite, von diesem Modell beschriebene Form der Beteiligung ist die gesteuerte bzw. gezielte Beratung (»*directed consultation*«), „bei der einzelne Community-Mitglieder im Hinblick auf die Gestaltung einer Studie gezielt um Rat gefragt werden, zum Beispiel im Rahmen von Expert/innen-Interviews“ (ebd.). Im Anschluss entscheiden die akademisch Forschenden, ob und wie sie diesem Rat Rechnung tragen wollen (vgl. ebd.).

Die »*mutual consultation*«, also die gegenseitige Beratung, als dritte Form, „beinhaltet eine länger währende Zusammenarbeit von Wissenschaftler/innen mit Community-Mitgliedern, die beispielsweise in Form eines Projektbeirates einen Überblick über das ganze Projekt haben [...]“ (ebd., S.39). Deren Stellungnahme beschränkt sich dabei nicht auf ausgewählte, sondern umfasst verschiedene und umfassende Aspekte. Die Kontrolle über die Studie verbleibt auch in dieser Form bei den akademischen Forscher·innen (vgl. ebd.).

Zu einer gleichberechtigten Zusammenarbeit zwischen Forschenden und *Community-Partner·innen*, mit geteilter Entscheidungsmacht und gemeinsamer Kontrolle, kommt es schließlich in der vierten Form, nämlich der stärkenden Partner·innenschaft (»*empowering co-*

investigation«). Hella von Unger unterstreicht, dass erst diese vierte Form dem Verständnis von Beteiligung in partizipativer Forschung entspricht (vgl. ebd.).

Um dieses Verständnis der Partizipation als Beteiligung mit Entscheidungsmacht noch genauer zu zeichnen, bietet sich ein Stufenmodell Wrights an, welches in Anlehnung an Modelle der Bürgerbeteiligung aus den USA (vgl. Arnstein 1969, S.216ff) und Deutschland entwickelt wurde (vgl. von Unger 2014, S.39; Wright/von Unger/Block 2010, S.42). Dieses Modell, welches der Gestaltung und Reflexion der Beteiligungsprozesse in Projekten der Gesundheitsförderung dient (vgl. ebd.), differenziert neun Stufen der Partizipation, die der Abbildung 1 zu entnehmen sind. Nach diesem Modell geht Partizipation über die Information, Anhörung und Einbeziehung der Betroffene·n hinaus und beginnt, wo Entscheidungsmacht an diese abgegeben wird. „Reguläre Formen der akademischen Forschung beteiligen Akteure aus den Lebenswelten in der Regel auf den Vorstufen der Partizipation, das heißt diese werden informiert, befragt und möglicherweise in beratender Funktion einbezogen“ (von Unger 2014, S.40). In partizipativer Forschung hingegen werden die *Community*- und Praxispartner·innen auch als eben solche Partner·innen angesehen, weshalb ihnen entweder eine Mitbestimmung über die Projektgestaltung, eine eigenverantwortliche Umsetzung der Projektkomponenten und/oder wesentliche Projektentscheidungen selbst zugesprochen werden bzw. wird (vgl. ebd.). In letzterem Fall nehmen die akademisch Forschenden eine beratende, begleitende Rolle ein und überlassen die Entscheidungsmacht den Partner·innen. Unter Umständen geben sie ihre Beteiligung in einem, von den betroffenen Personen selbstorganisierten Forschungsprojekt sogar gänzlich auf; diese Stufe ginge jedoch über die Partizipation hinaus (vgl. ebd.).

Im Rahmen eines partizipativen Forschungsprojektes können und wollen nicht alle betroffenen Personen teilhaben; lediglich einige wenige oder gar einzelne Vertreter der Personengruppe partizipieren dann auf einer höheren Stufe des Modells, z.B. in Steuerungs-, Arbeits-, und Projektgruppen. Das Gros der Gruppe wird letztlich „darüber informiert, dazu angehört und um Rat gefragt“ (ebd., S.41).

Auch in der partizipativen Forschung werden also Personen auf den Vorstufen der Partizipation informiert, befragt und einbezogen. Allerdings ist für die partizipative Forschung konstitutiv, dass Vertreter/innen aus den Lebens- und Arbeitswelten, die erforscht werden, als Partner/innen mit Entscheidungsmacht an allen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses beteiligt sind: von der Zielsetzung über Studiendesign, Umsetzung, Datenerhebung und Evaluation bis zur Verwertung.

(von Unger 2014, S.41)

Die Mitglieder einer Gruppe, eines institutionellen Settings oder einer lebensweltlichen Gemeinschaft „verfügen über lebensweltliches Wissen, sprachliche Kompetenzen und soziale Kontakte, die ihnen [...] einen besonderen Zugang zum Forschungsfeld und den darin verorteten Personen verschaffen“ (ebd.), dennoch müssen diese für die angemessene forschungspraktische Umsetzung der Projekte als Ko-Forscher·innen geschult und begleitet werden (vgl. ebd.); finanzielle Ressourcen, wie auch die Klärung und Bereitstellung angemessener Konditionen und Rahmenbedingungen stellen weitere Voraussetzungen dar (vgl. ebd.).

Doch auch die Einbindung der Ko-Forscher·innen bringt kritisch hervorzuhebende Umstände mit sich. Zwar ermöglichen ihre sozialen Kontakte, praktischen Erfahrungen und lebensweltlich-kulturellen Einsichten ein kontext- und kultursensibles Vorgehen und Verstehen. „Auf der anderen Seite erzeugen Vorannahmen, soziale Positionierungen und Beziehungen zuweilen auch blinde Flecken“ (ebd., S.42), was die Zusammenarbeit von Partner·innen aus der Wissenschaft, den Betroffene·ngruppen und der professionellen Praxis als mindestens dienlich erscheinen lässt (vgl. ebd., S.43).

Im Unterschied zu anderen Formen qualitativer Forschung, gilt das Prinzip der Teilhabe in der partizipativen Forschung in zweifacher Hinsicht: „Zum einen haben die Forschenden an den Prozessen und sozialen Bezügen des untersuchten Settings teil, und zum anderen wirken die Teilnehmer/innen als Co-Forscher/innen am Forschungsprozess mit“ (ebd.).

Die *Community*-basierte partizipative Forschung trug in den letzten Jahren maßgeblich zur methodischen und methodologischen Entwicklung bei, mindestens in der Beantwortung der Frage danach, wer genau woran beteiligt wird (vgl. ebd.). Zwar ist die hierbei vorzufindende Wertschätzung der Wissensbestände und Kompetenzen der alltagsweltlichen Akteur·innen auch anderen Formen qualitativer Forschung zuzugestehen. Jedoch versucht die partizipative Forschung zudem, eine Weiterentwicklung dieser Wissensbestände und Kompetenzen beizutragen (vgl. ebd., S.44).

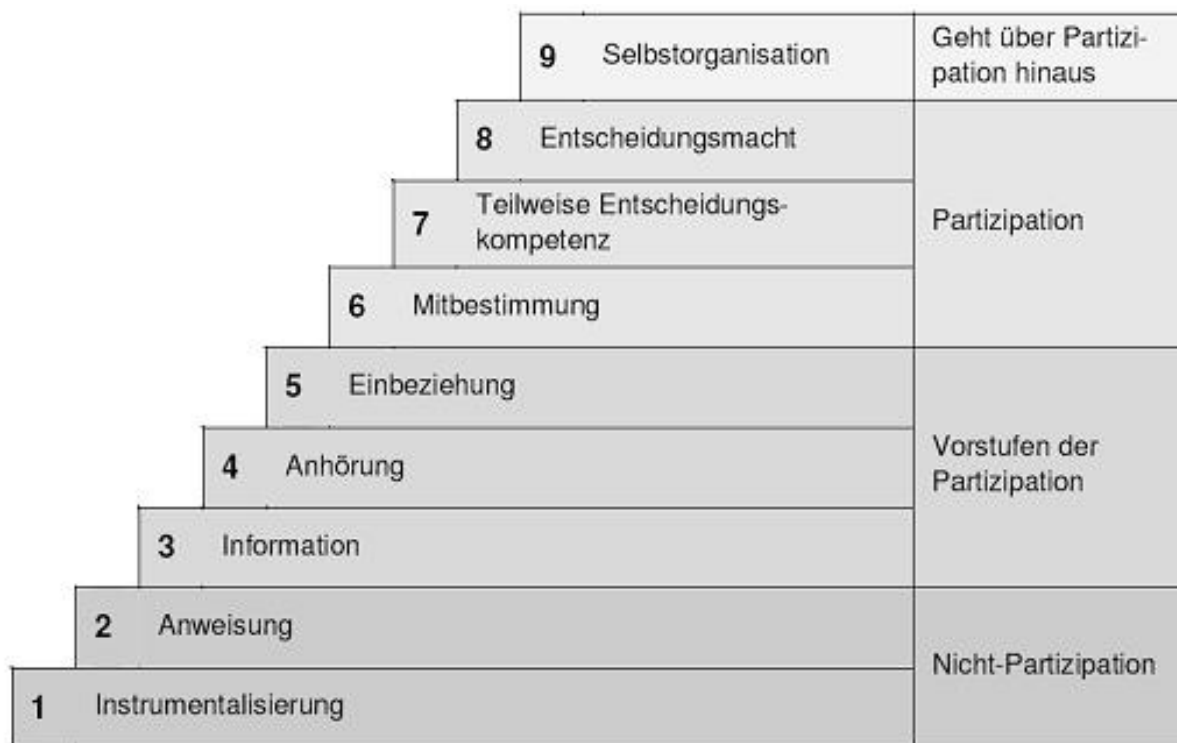


Abbildung 1: Stufenmodell der Partizipation (vgl. Wright/von Unger/Block 2010, S.42)

1.4.4.2 Befähigungs- und Ermächtigungsprozesse (Empowerment)

Die Weiterentwicklung der Wissensbestände und Kompetenzen kann über Schulungen, Trainings, Fort- und Weiterbildungen stattfinden, welche laut von Unger als ein integraler Bestandteil der partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprozesse zu erachten seien (vgl. ebd.). Ein, vor allem in der englischsprachigen Diskussion häufig verwendeter Begriff, welcher im Zusammenhang mit individueller und kollektiver (Selbst-)Befähigung und Ermächtigung der Beteiligten genannt wird, ist der des »*Empowerment*« (vgl. ebd., S.45). Dieser impliziert „Formen des gemeinsamen Voneinander-Lernens, der Kompetenzentwicklung und (Selbst-)Ermächtigung“ (ebd.) und versucht den Gefahren der Instrumentalisierung und Manipulation im Entwicklungsprozess vorzubeugen (vgl. ebd.). *Empowerment* ist als essentielles Element innerhalb der partizipativen Forschung zu verstehen und beschreibt einen Prozess, der Personen, Organisation und Gemeinschaften mehr Kontrolle über ihr Leben zu erlangen ermöglicht (vgl. Rappaport 1981, S.1ff). Es sind Prozesse des *Empowerment*, welche die Nutzung von Beteiligungschancen derart gestalten, dass sie auf lange Frist zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe beitragen. Partizipative Forschung knüpft an die Perspektive der alltagsweltlichen Akteur:innen an; die zyklische Aktion und Reaktion, wie sie Prozesse des *Empowerments* mit sich bringen, lösen einen Lernprozess aus, welcher neue Sichtweisen ermöglicht und die Handlungsfähigkeit der (betroffenen) Personen verbessert (vgl. von Unger

2012, S.46). Es sei darauf hingewiesen, dass es nicht nur die marginalisierten Gruppen sind, die aus dieser Zusammenarbeit befähigt und ermächtigt hervorgehen sollen, sondern dass auch alle anderen Beteiligten, wie beispielsweise die professionellen Akteur·innen, zu kritischem Denken und alternativem Handeln ermächtigt werden (vgl. ebd.; Neumann 2011, S.11).

1.4.4.3 Doppelte Zielsetzung: soziale Wirklichkeit verstehen und verändern

Die doppelte Zielsetzung, soziale Wirklichkeit nicht nur zu begreifen, sondern sie auch zu verändern, stellt die dritte essentielle Komponente der partizipativen Forschung neben der Beteiligung von Ko-Forscher·innen und dem *Empowerment*-Gedanken dar (vgl. von Unger 2012, S.46).

Die Hervorbringung von Wissen ist ein wesentlicher Bestandteil der partizipativen Forschung, aber nicht ihr Endpunkt oder Hauptziel. Im Kern geht es darum, durch Reflexion und die Generierung von neuem Wissen, Handlungsansätze und Handlungsalternativen zu erschließen.

(von Unger 2012, S.46)

Partizipative Forschung sieht sich also nicht nur mit der Aufgabe beauftragt, „*knowledge for understanding*“ (Cornwall/Jewkes 1995, S.1667) zu schaffen, sondern auch „*knowledge for action*“ (ebd.), also nicht nur Wissen um zu verstehen, sondern auch Wissen um zu agieren (vgl. ebd.). Nachdem also beispielsweise die Merkmale der Gemeinschaft, ihre Ressourcen und Probleme sowie deren Ursachen genauer bestimmt wurden, können Handlungsansätze entwickelt werden (vgl. von Unger 2012, S.46f). Eine Auseinandersetzung mit den alltagsweltlichen Theorien und Wissensbeständen der Akteur·innen erscheint dem Verstehen der sozialen Wirklichkeit genauso zweckdienlich, wie deren anschließende Weiterentwicklung unter Berücksichtigung empirischer Daten (vgl. ebd.). Die Theoriebildung sollte sich dadurch auszeichnen, dass sie feinfühlig an die Deutungen der beteiligten Akteur·innen anknüpft, sich jedoch nicht auf diese beschränkt, sondern Aspekte miteinschließt, welche für die Akteure·innen vorhergehend nicht ersichtlich waren (vgl. ebd.; Friedman/Rogers 2009, S.35ff). In der Umsetzung auf der Mikroebene sollte sich die partizipative Forschung durch die Einbringung und Weiterentwicklung des Wissens und der Kompetenzen der beteiligten Personen auszeichnen (vgl. von Unger 2012, S.47). Auf der Mesoebene stehen verbesserte organisatorische Abläufe, Dienstleistungen und institutionelle Prozesse genauso im Fokus, wie die Verbesserung kommunikativer und organisatorischer Strukturen (vgl. ebd.). Schließlich

werden auf der Makroebene Verbesserungen angestrebt, die gesellschaftliche Teilhabechancen und die Förderung von Demokratieprozessen ermöglichen (vgl. ebd.). Die Reichweite der jeweiligen Ansätze variiert im Maße der Vielfalt partizipativer Ansätze (vgl. ebd.).

Viele dieser Ansätze streben gesellschaftliche Veränderung an. Diese wird vielerorts von sozialen Bewegungen wie Bürgerrechtsbewegungen, antirassistischen und feministischen Bewegungen beeinflusst und trägt zu deren Fortschreiten bei (vgl. ebd., S.48). Die Aufnahme philosophischer und theoretischer Positionen wie die Paolo Freires, bringt Bildung und die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins auf den Plan der partizipativen Forschung (vgl. Freire 1998). Seit den 1980er-Jahren wird die Frage nach dem Verhältnis von sozialen Akteur·innen und gesellschaftlichen Strukturen aus der Sicht der struktur- und praxistheoretischen Überlegungen Bourdieus und Giddens beantwortet (vgl. Bourdieu 2009; Giddens 1997; von Unger 2012, S.48). Giddens Konzept der »Dualität von Struktur« beispielsweise, beschreibt die erwähnte rekursive Wechselwirkung zwischen sozialen Akteur·innen und gesellschaftlichen Strukturen an (vgl. Giddens 1997, S.77ff).

Soziale Wirklichkeit ist damit keine direkte, unabänderliche Folge zugrunde liegender Strukturen, sondern sie wird durch den interpretierenden Umgang sozialer Akteure mit diesen Strukturmustern hervorgebracht und kann durch die Akteure verändert werden.
(von Unger 2012, S.48)

Bradbury und Reason weisen auf die Grenzen struktureller Veränderungen durch partizipative Forschung hin, indem sie die Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Strukturen im Wandel unterstreichen und deren Reproduzierbarkeit in partizipativen Prozessen anerkennen. Auf der anderen Seite weisen sie jedoch auf die Möglichkeiten der partizipativen Forschung hin, indem sie bewusst handelnden Akteur·innen die Fähigkeit zur Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen und Systeme zugestehen (vgl. Bradbury/Reason 2006, S.343ff). Diese Überlegungen liegen nicht weit von Machtkonzeptualisierungen entfernt, wie sie u.a. in der Diskurstheorie Michel Foucaults herausgearbeitet werden (vgl. u.a. Foucault 2014). Die dabei gegengelesene Geschichte der Sexualität in westlichen Gesellschaften wird im Rahmen dieser Arbeit noch des Öfteren von Bedeutung sein.

Die herangezogenen Theorien werden i.d.R. mehr in Bezug auf konkrete Situationen als abstrakt diskutiert und gewinnen forschungspraktische Relevanz, „wenn sie dazu beitragen können, dass soziale Akteure ihre eigene Verstrickung in die (Re-)Produktion von Machtverhältnissen reflektieren und Alternativen in Erwägung ziehen“ (von Unger 2012, S.49).

Im Rahmen einer *participatory-action-research*-Studie haben teilnehmende Schüler·innen beispielsweise die Machtverhältnisse zwischen sich und den Lehrer·innen kritisch reflektiert, wie auch die Geschlechterverhältnisse untereinander (Brydon-Miller et al. 2011, S.387ff). An dieser Stelle bot sich Raum für die Schüler·innen, um genderbezogene Einschränkungen ihres Handlungsspielraums zu erkennen und zu unterminieren (vgl. ebd.).

Mit der Beteiligung, dem *Empowerment* und der doppelten Zielsetzung sind die drei konzeptionellen Komponenten partizipativen Forschungsdesigns beschrieben. Im Folgenden möchte ich deren Umsetzbarkeit für die vorliegende Arbeit bewerten, um im Anschluss die Angemessenheit der partizipativen Forschung hinsichtlich des Wissensgebiets der Intersexualität zu unterstreichen.

1.4.5 Verortung der vorliegenden Arbeit

Alltagstheorien durchdringen insbesondere im Falle von Geschlechterfragen wissenschaftliches Wissen und umgekehrt, sodass beide Aspekte des Verstehens von Welt manchmal nur schwer voneinander getrennt werden können. Intersexualität als Phänomen zu analysieren bedurfte nicht zuletzt deswegen eines transdisziplinären Ansatzes.

(Zehnder 2010, S.17)

Der vielfach geäußerte und oben festgehaltene Wunsch aus den Reihen intersexueller Menschen, nicht mehr als Forschungsobjekte betrachtet zu werden (vgl. auch Völling 2010, S.50ff, 65ff; Morgen 2013; Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.106ff; Stern 2010, S.62ff, S.69ff) und der Wille, selbst aktiv an der Wissensgenerierung zur menschlichen Intersexualität mitzuwirken (vgl. u.a. Voß 2012, S.15ff; Plattner 2008 S.13ff), lassen partizipative Forschungsprozesse in diesem Zusammenhang als geradezu prädestiniert erscheinen.

Die Definitionsmacht soll nicht mehr bei Mitgliedern des professionellen Hilffsystems liegen und es kann als wünschenswert erachtet werden, dass die Pädagogik in Bereichen ihrer Wissensproduktion besser früher als später die jeweils höchsten Ebenen der beschriebenen Modelle der partizipativen Forschung erreicht. Nicht weniger wünschenswert wäre hierbei ein fruchtbarer Diskurs, indem mitunter intersexuellen Pädagog·innen, also Menschen mit doppelter Expertise, Gehör geschenkt werden kann.

Da sich die vorliegende Arbeit als eine theoretische Arbeit gibt und sich bis zum Zeitpunkt ihrer Fertigstellung nur wenige entsprechende Diskurse innerhalb der Pädagogik ausfindig machen

lassen, können in ihrem Rahmen zunächst keine partizipativen Forschungsprozesse initiiert werden. Einzelne intersexuelle Menschen bzw. ganze Verbände intersexueller Menschen formulieren zwar Forderungen, wie beispielsweise die oben zitierten *Guidelines*, und tragen damit zu einem notwendigen wie gewinnbringenden Diskurs bei, jedoch sprechen sie dabei sinngemäß nicht mit einer Stimme (vgl. Kraus-Kinsky 2012, S.167ff). Aus diesen fragmentierten Einzeldiskursen ergibt sich noch kein Handlungsdruck, der groß genug wäre, um unmittelbar richtungsweisende Leitideen zu formulieren außer eben jener Idee der diskursöffnenden und -offenen Strukturen.

Man könnte die vorliegende Arbeit an sich als einen Anstoß zum Dialog und somit zu einem Forschungs- und Entwicklungsprozess verstehen, der intersexuelle Menschen wie auch nichtintersexuelle Menschen in einem gerechten und gewinnbringenden Maße zu Wort kommen lassen möchte. Somit wäre sie bestenfalls in einer der Vorstufen der Partizipation in Wrights Modell anzusiedeln.

Um eine mögliche pädagogische Sichtweise für andere Diskursteilnehmer·innen verständlich zu machen, werden Wissensbestände und Kompetenzen der Pädagog·innen als alltagsweltliche Akteur·innen dargelegt. Die Pädagogik kann sich auf einen über Jahrtausende währenden Diskurs berufen, der, angeregt durch Wortmeldungen diverser Wissens- und schließlich Wissenschaftsschaftsbereiche, vielerlei Früchte trug. Im Bewusstsein, dass einige dieser Früchte auch faule waren, muss sich die Pädagogik nun mit Bedacht für die Personengruppe intersexueller Menschen öffnen, u.a. mit den oben genannten Zielen des gemeinsamen Voneinander-Lernens, des Wissensgewinns und der (Selbst-)Ermächtigung und damit der Ermächtigung zu kritischem Denken und alternativem Handeln aller Diskursteilnehmer·innen. In einer fast schon fraktalen Struktureigenheit der Pädagogik wird dabei auch die Befähigung zur *Teilnahme* an solchen Diskursen zum Inhalt. Schließlich gelten Kinder und Kleinstkinder noch als unmündig und damit auch als dazu unfähig, das Thema der (eigenen) Intersexualität vor dem medizinischen wie physiologischen Hintergrund, der gesellschaftlich-historischen Entwicklung, der Prozesse der Sozialisation und gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit, etc. zu erfassen und zu diskutieren; alleinig mit den bevormundenden Eltern in einen Dialog zu treten wäre ebenfalls zu kurz gegriffen.

In der vorliegenden Arbeit soll deshalb letztendlich und dem folgend ein Modell zur Erlangung einer Erlebens- und Handlungsfähigkeit der (intersexuellen) Menschen erarbeitet werden.

Dies entspricht nun auch der oben genannten doppelten Zielsetzung der partizipativen Forschung, die soziale Wirklichkeit sowohl zu begreifen als auch zu verändern.

Hierfür bedarf es zunächst keinerlei demokratischer, (mehrheits-)wunscherfüllender Mechanismen, sondern lediglich eines wissenschaftlichen Arbeitens, dass sich in jenem geringstmöglichen Maße der Werte- und Normenformulierung verschreibt, wie es in der Pädagogik nun mal unumgänglich zu sein scheint. Forderungen, formuliert aus emanzipatorischen Bewegungen heraus, *müssen* betrachtet werden, aber müssen *kritisch* betrachtet werden, damit die Pädagogik sich nicht allzu schnell als naiver Handlanger ideologisch gefärbter Paradigmen einspannen lässt. Mit Zehnder gesprochen, umfasst der oben verwendete Begriff der »Transdisziplinarität« damit nicht lediglich den Wissenstransfer zwischen verschiedenen Perspektiven der wissenschaftlichen Welt, sondern auch den Transfer mit der Alltagswelt (vgl. Zehnder 2010, S.17).

Es lässt sich also zusammenfassen, dass die vorliegende Arbeit – wenn sie sich auch lediglich auf bestehende Literatur beruft, ohne in einen reziproken Dialog mit intersexuellen Menschen zu treten – als eine geschäftseinleitende Äußerung verstanden werden kann. Gleichzeitig soll sie einen Vorschlag formulieren, wie (intersexuellen) Kindern und Jugendlichen zu einer Erlebens- und Handlungsfähigkeit verholfen werden kann, die sie als mündige Menschen am Diskurs um das Verständnis und die Veränderung unserer Gesellschaft ermächtigen. Im Laufe dieser Arbeit drängten sich für das ausgerufene Unterfangen mehr und mehr theoretische Konzepte poststrukturalistischer Autor·innen auf, sodass es sinnvoll erschien, das Modell zur Erlangung einer Erlebens- und Handlungsfähigkeit auf diesen Konzepten aufzubauen.

2 Intersexualität: Kulturell-historischer Wandel und Begrifflichkeit

Die weiter unten folgenden Definitionen und Beschreibungen menschlicher Intersexualität relativierend, wird im Folgenden auf den Begriffswandel verwiesen, welcher sich in der medizinischen Fachrichtung im Laufe der letzten 150 Jahre vollzog. Menschen mit uneindeutigen Genitalien waren in dieser Zeit immer wieder als eine Art Nagelprobe für die stets verbesserungswürdigen meist medizinischen Definitionen von Begriffen wie »Geschlecht«, »männlich« und »weiblich« herangezogen worden. Diese begrifflichen Oszillationen und Kehrtwenden gilt es zu berücksichtigen, will man das Selbstverständnis der Betroffene·n und deren Bewertung medizinischer und institutioneller Empfehlungen in Relation zu ihren eigens gemachten Erfahrungen nachvollziehbar machen. Außerdem können sie in ihrer Gesamtheit – der an dieser Stelle nicht gänzlich Rechnung getragen werden kann – als Nachschlagewerk dienen, welches die Geschichtlichkeit fachwissenschaftlicher wie gesellschaftlicher »Erkenntnisse« verdeutlicht. Häufig wurden »Wahrheiten«, die zwar den wissenschaftlichen Begriff der Objektivität erfüllten, als »objektiv wahr« – im landläufigen Sinne des Wortes »objektiv« – erachtet. Was also prinzipiell noch dem wissenschaftlichen Diskurs unterlag und damit diskutierbar war, galt für viele als selbstverständliche, wahrheitsgemäße Erkenntnis über die Natur. Das Tradieren dieser »Wahrheiten« durch fachfremde Wissenschaftler·innen, die eben ebenfalls Lai·innen in anderen wissenschaftlichen Fachbereichen als dem ihrigen darstellten, schien sein Übriges dazu beigetragen zu haben. Dies sei zur Erinnerung festgehalten, auf dass die vorliegende Arbeit zu keiner Wiederholung dieser Voreiligkeiten beitragen möge. Um an dieser Stelle George Santayanas zum geflügelten Wort gewordenen Satz in Erinnerung zu rufen:

Those who cannot remember the past are condemned to repeat it [Jene, die sich nicht an die Vergangenheit erinnern können, sind dazu verdammt, sie zu wiederholen.]

(Santayana 1905, S.284)

2.1 Begriffswandel – die (medizinische) Erfindung der Intersexualität

Intersexualität ist ein Überbegriff, der eine Vielzahl von zwischengeschlechtlichen oder untypischen Formen der körperlichen Geschlechtsentwicklung umfasst.

(Schweizer 2012a, S.26)

Michel Foucault bevorzugt die Begriffe des »Wissens« und der »Macht« vor jenen der »Erkenntnis« und der »Herrschaft«, weil er vermeiden möchte, dass unter der Verwendung der letzteren eine Perspektive der Legitimierung eingeführt wird (vgl. Foucault 1992, S.32). Das Wort »Wissen« gebraucht er somit, „um alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen zu bezeichnen, die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind“ (ebd.). »Macht« wird als Begriff gebraucht, „der viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen abdeckt, die in der Lage scheinen, Verhalten und Diskurse zu induzieren“ (ebd.). Weiter versteht Foucault unter Wissen „Erkenntniselemente, die unabhängig von ihrem Wert für uns [...] innerhalb ihres Bereichs und außerhalb Machteffekte produzieren“ (ebd., S.61). Wenn im Folgenden nun der Begriff der »Erkenntnis« seinen Gebrauch findet, dann gerade *weil* damit die zum jeweiligen Zeitpunkt gehegte Auffassung unterstrichen werden soll, dass diese Erkenntnis als solche eine unumstößliche Einsicht in eine größere Wahrheit gewesen sei.

Das Wissen um Intersexualität beim Menschen ist keine Neuheit und so vermuteten schon frühe Bibelforscher:innen einen zunächst zwischen- bzw zweigeschlechtlichen Adam und u.a. Platon weiß von Hermaphroditen zu berichten (vgl. Fausto-Sterling 1993, S.23). Wie im Folgenden zu zeigen ist, wurden jedoch gerade ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, und vermehrt aus dem Bereich der Medizin, Entdeckungen über die Geschlechtsentwicklung und -beschaffenheit beim Menschen gemacht, die als Erkenntnisse über eine objektive Wahrheit erachtet und vertreten wurden. Eben mit Foucault lässt sich beobachten, wie scheinbare Erkenntnis im Sinne des »Wissens« in Machteffekte und -mechanismen mündet. Im Sinne seiner »Ideengeschichte« wird im Ansatz deutlich, „wie das wissenschaftliche Wissen sich verbreitet [...] wie Probleme, Begriffe, Themen von dem philosophischen Feld, in dem sie formuliert worden sind, zu wissenschaftlichen oder politischen Diskursen übergehen können“ (Foucault 1990a, S.196; vgl. u.a. Klöppel 2010, S.338ff). Aber auch gegenläufige Beeinflussungen werden offenbar (vgl. Fausto-Sterling 2001).

Begriffe, welche die Intersexualität beim Menschen fassen sollen, erfuhren in den letzten Jahrhunderten vehemente Veränderungen hinsichtlich ihrer Verwendung, ihres Inhalts und Umfangs. Dabei spielte es stets eine Rolle, wer die jeweilige Definition verfasste und wo diese ihre Grenzen erfuhr. Einen skizzenhaften Abriss dieses Begriffswandels sollen die nächsten Gliederungspunkte bieten. Für eine ausführliche Behandlung dieser Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert sei auf Alice Domurat Dreger's medizinhistorische Analyse »*Hermaphrodites and the Medical Invention of Sex*« verwiesen (Dreger 2003); eine umfassende Zusammenfassung bieten sowohl Groneberg (vgl. Groneberg 2008, S.83ff) als auch Nussberger (Nussberger 2014). Hierbei möchte ich darauf hinweisen, dass die Darstellung der gewählten historischen Momente nicht gänzlich *sine ira et studio* vollzogen wird, sondern, da sie als Grundlage einer Argumentation aus pädagogisch-wertorientierter Perspektive dienen soll, einer gewissen Bewertung nicht gänzlich entbehrt. Hier wird an dem Postulat festgehalten, dass Pädagogik¹¹ „nicht nur eine Frage der Wissenschaftlichkeit, sondern auch eine Frage der ‚Haltung‘ ist [Hervorh. im Orig.]“ (Haeberlin 1996, S.35). Erst spät in dieser Arbeit soll schließlich der Versuch unternommen werden, diese pädagogische Haltung mit der normzersetzenden Perspektive Foucaults übereinzubringen (siehe Gp. 7.3).

2.1.1 Das wahre Geschlecht – Weiterreichung der Deutungshoheit

The History of Hermaphroditism is largely the history of struggles over the „realities“ of sex – the nature of „true“ sex, the proper roles of the sexes, the question of what sex can, should, or must mean [Hervorh. im Orig.].

[Die Geschichte des Hermaphroditismus gleicht hauptsächlich der Geschichte des Ringens mit den »Wahrheiten« des Geschlechts – der Natur des wahren Geschlechts, den angemessenen Rollen der Geschlechter, der Frage danach, was Geschlecht sein kann, sollte oder muss.]

(Dreger 2003, S.15)

Brauchen wir *wirklich* ein wahres Geschlecht? Mit einer Beharrlichkeit, die an Starrsinn grenzt, haben die Gesellschaften des Abendlandes dies bejaht [kursiv im Orig.].

(Foucault 2012, S.7)

¹¹ Urs Haeberlin selbst spricht hier über die Heilpädagogik, dennoch erscheint das Erforderte auch für die Pädagogik im Allgemeinen formulierbar.

Betrachtet man westliche Kulturen der letzten Jahrhunderte, lassen sich immer wieder Bemühungen ausfindig machen, die auf die Errichtung eines stabilen begrifflichen Systems mit einer dichotomen Unterscheidung von männlichem und weiblichem Geschlecht zielen, um dadurch Sexualität greifbarer werden zu lassen. Dieses Bestreben schlug sich nieder, sowohl im allgemeinen Umgang mit weiblichen und männlichen, biologischen wie sozialen Attributen, als auch in einer binären und somit exakten geschlechtlichen Zuordnung einer einzelnen Person. Michel Foucault weißt in seiner kurzen Einleitung zu »Über Hermaphroditismus« darauf hin, dass ein solcher Anspruch für lange Zeit weder an das Individuum, noch gesamtgesellschaftlich gestellt wurde, was nach Foucault bewiesen werden kann, anhand der „Geschichte des Status, den die Medizin und das Recht den Hermaphroditen beigemessen [haben]“ (Foucault 2012, S.7).

Speziell auf Foucault Bezug nehmend, konstatiert Judith Butler eine strategische Verschiebung der binären Beziehung und setzt für diese Verschiebung – genau wie für die Metaphysik der Substanz, auf welcher diese beruht – voraus, dass die Kategorien »weiblich«/»männlich« innerhalb eines binären Rahmens produziert werden. Foucault lege dar, dass eine Kategorie »Sexus« jeglicher Kategorisierung von sexueller Differenz vorangehe und – und das scheint entscheidend – *selbst* durch eine geschichtlich spezifische Form der Sexualität hervorgebracht wird (vgl. Butler 2012, S.46; Foucault 2012, S.7ff; Foucault 2014, S.131ff).

Im Folgenden werden diese Hervorbringung und Modellierung des Inhalts und Umfangs des Begriffs des biologischen Geschlechts (»Sex«) und damit einhergehend, der Intersexualität, skizziert. Dieser Begriff ist in einem System mit weiteren Begriffen verwoben, wie beispielsweise dem des sozialen Geschlechts (»Gender«) oder der Sexualität im Sinne der sexuellen Orientierung.

Für die Qualität der Trennschärfe jeweiliger Definitionen innerhalb dieses Begriffssystems, galten und gelten immer wieder Phänomene als Maßstab, welche aus heutiger Sicht den intersexuellen Formen beigeordnet werden.

Der Rückblick auf den Umgang mit intersexuellen Menschen ist also auch ein Rückblick auf die menschliche Auffassung des Geschlechts im Allgemeinen. Befasst man sich historisch und systematisch mit diesen Geschlechtsbegriffen, scheint es nur konsequent, Begriffe, mit welchen intersexuelle Phänomene beim Menschen beschrieben und umzeichnet wurden und werden, einer genaueren Untersuchung zu unterziehen (vgl. Groneberg 2008, S.85). Im Zuge dessen widmen wir uns eingangs zwei Geschichten; die eine aus der Feder Platons (vgl. Platon 2006, S.55ff), welche den Begriff der »Androgynie« hervorbringt, die andere, welche sich dem »Hermaphroditen« verschreibt, aus derer Ovids (vgl. Ovid 2015, S.199ff). Beide Mythen

handeln von erotischer Anziehung, aber auch von der „Sehnsucht nach Ganzheit, die durch die Vereinigung mit einem begehrten Anderen hergestellt werden soll“ (Groneberg 2008, S.102).

2.1.1.1 Mythen und Begriffsursprünge

In den beiden im Anschluss folgenden Mythen vermag die Intersexualität u.a. die Ideen der Vollkommenheit, wie auch der positiv besetzten sexuellen Vereinigung zu symbolisieren. Während diesen Ideen mitunter der Charakter des Wünschenswerten beigemessen wurde, erfuhren tatsächlich existierende intersexuelle Menschen meist die gegenteilige Bewertung wie auch Behandlung (vgl. Groneberg 2008, S.108): „Sie lösten [...] Entsetzen aus und wurden in der Regel getötet. Mythologische Fantasie und gelebte Realität des Hermaphroditismus klaffen entschieden auseinander“ (ebd.).

In der Antike wurden intersexuelle Menschen lange Zeit als Monster (gr. *teras*, lat. *monstrum*, *portentum*, *prodigium*) angesehen; sie wurden ausgesetzt oder gar getötet (vgl. ebd.). Im Unterschied zu den Ägyptern, Germanen oder Juden, die ihre Neugeborenen in der Regel aufzogen, sprachen die antiken Griechen und frühen Römer dem Familienoberhaupt das Recht zu, über Annahme, Aussetzung oder Tötung des Neugeborenen zu entscheiden (vgl. ebd.). Als Entscheidungskriterien konnten hierfür die Anzahl der bereits geborenen Kinder oder aber das Geschlecht dienen (vgl. ebd.). Die Geburt eines intersexuellen Kindes als eine Form der *monstra*, wurde im Weiteren als ein böses Omen gedeutet, welches den Bruch des guten Einverständnisses der Götter mit den Menschen verkündete und somit zu einem gemeinschaftlichen Problem wurde (vgl. ebd.). Dies brachte die Notwendigkeit der Tötung und anschließenden zeremoniellen Reinigung mit sich, damit der durch Berührung ansteckenden Unreinheit Einhalt geboten werden konnte. Seneca berichtet davon, dass Kinder mit Missbildungen sofort ertränkt wurden (vgl. ebd., S.108f; Seneca 2007, S.109).

Nicht viel besser erging es den Frauen, von denen berichtet wurde, sie hätten sich in Männer verwandelt. Auch sie wurden getötet: Sowohl in Rom als auch in Athen lautete das damalige Urteil »Verbrennung« (Groneberg 2008, S.109). Wie u.a. ein, Romulus zugeschriebener und dann im Jahre 450 v. Chr. verschärfter Gesetzestext offenbart, der die Tötung von missgestalteten Neugeborenen einforderte, präsentierte sich die Festlegung der Grenze zwischen Normalität und Abweichung schon sehr früh als schwierig (vgl. ebd.). „Sie blieb Auslegungssache und wurde von Juristen über Jahrhunderte diskutiert“ (ebd.).

Erst mit den Gesetzen des römischen Kaiserreichs vollzog sich ein positiver Wandel. Im sechsten Jahrhundert n. Chr. greifen die justinianischen Gesetze Vorschläge von Juristen aus dem dritten Jahrhundert n. Chr. auf, worauf fortan die überwiegenden Geschlechtsmerkmale

als Entscheidungskriterium für die Geschlechtszuweisung fungierten und Zwangstötungen (bis auf Weiteres) der Vergangenheit angehören sollten (vgl. Groneberg 2008, S.109; Hirschauer 1993, S.69ff). Dennoch blieb die Frage unbeantwortet, wie mit neugeborenen Kindern zu verfahren sei, die keinerlei solcher überwiegenden Geschlechtsmerkmale besaßen (vgl. Groneberg 2008, S.109). Bevor wir uns jedoch dem Leben intersexueller Menschen ab dem Mittelalter widmen, richten wir unser Augenmerk endlich auf die beiden angesprochenen Mythen und die, mit diesen einhergehenden Entstehungen der Begriffe »Androgynie« und »Hermaphroditismus«.

Beginnen wir mit dem Begriff der »Androgynie«:

„Der Begriff des dritten Geschlechts ist so alt wie die abendländische Philosophie und geht zurück auf Platons *Symposium* [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.), in welchem Platon den Komödiendichter Aristophanes die Geschichte der drei Urgeschlechter ausführen lässt, als wäre diese scherzhafte Karikatur ein altbekannter Mythos (vgl. Flasch 2004, S.21; Groneberg 2008, S.85f; Platon 2006, S.55ff).

Ich verkürze im Folgenden Michael Gronebergs Paraphrasierung Platons:

Während das männliche Geschlecht aus der Sonne und das weibliche aus der Erde geboren wurden, sah sich das dritte Geschlecht, welches Eigenschaften der beiden vorhergehenden in sich vereinte, aus dem Mond geschaffen (vgl. Groneberg 2008, S.86).

Androgynie wird hier beschrieben als die Kombination männlicher und weiblicher Eigenschaften (auf Latein später bezeichnet durch den Term *utrumque*: beides; sowohl – als auch) und nicht als ihr Fehlen (*ne-utrum*: keines von beiden; weder – noch) [kursiv im Orig.].

(Groneberg 2008, S.86)

Die androgynen Wesen selbst waren bereits von der Bildfläche verschwunden, lediglich ihr mittlerweile pejorativ gebrauchter Name fand noch Verwendung. Diese besagten Urmenschen waren kugelförmig gewesen, mit jeweils zwei Paar Armen und Beinen, mit zwei Gesichtern und zwei Geschlechtsapparaten; entweder zweimal männlich, zweimal weiblich oder aber – wie im Falle der Androgynen – männlich *und* weiblich. Der Hochmut dieser räderschlagenden Menschen brachte die Götter in ängstliche Besorgnis. Da sie aber, nicht etwa wie bei der Vernichtung der Titanen, der Opfergaben dieser Wesen keinesfalls entbehren wollten, äußerte Zeus seinen Plan, die Wesen zu schwächen und gleichzeitig zu verdoppeln und so schnitten Apoll und er die Urmenschen in zwei (vgl. Groneberg 2008, S.86f; Platon 2006, S.55ff).

Fortan begaben sich die entstandenen Wesen auf die Suche nach ihrer anderen Hälfte, um diese endlich wieder umarmen zu können und vergaßen dabei sogar sich zu ernähren. Eine weitere Intervention Zeus', durch welche sich ihre Geschlechtsteile nun während der Umarmung berühren konnten, sorgte dafür, dass die Wesen schließlich Kraft aus dieser Berührung schöpfen und Nachwuchs zeugen konnten (vgl. Groneberg 2008, 86f; Platon 2006, S.59ff).

So entstanden die drei aktuellen Geschlechter, jeweils bewegt vom Drang, ihre andere Hälfte wiederzufinden: Die Hälften der ursprünglichen Androgynen sind zu Männern geworden, die Frauen lieben [...]; die Hälften der ursprünglichen Frauenkugeln sind die Frauen geworden, die sich nicht für Männer interessieren [...]; die Hälften der ursprünglichen Männerkugeln sind jetzt die Männer, die Männer lieben – unter ihnen die besten der jungen Männer, so Platons Aristophanes provokativ, da von Natur aus die männlichsten und die einzigen, die sich für Regierungsgeschäfte eignen.

(Groneberg 2008, S.87)

Die Geschichte beinhaltet also keine tatsächlich androgynen Menschen.

Doch sie scheint nicht nur als Zeitdokument relevant, welches den Ursprung des Begriffs »Androgynie« beschreibt. Auch lässt sie sich als Beispiel für Erklärungsansätze heranziehen, welche die sexuelle Orientierung aus vorgeburtlichen, geschlechtsdifferenzierenden Körpermerkmalen folgern wollen und in deren Tradition auch moderne Theorien der Genetik seit der Sexualwissenschaft des 19. Jahrhunderts stehen (vgl. ebd.). Da Platon den aristophanischen Mythos von seinem üblichen Alter Ego Sokrates als einen Irrglauben deklarieren lässt, sollte an dieser Stelle bereits ein frühes Aufbegehren gegen deterministische Auffassungen festgehalten werden, welche menschliches Verhalten alleinig mit der körperlichen Kondition begründen möchten (vgl. ebd., S. 88f).

Nach dem Begriff der »Androgynie« lässt sich der Begriff des »Hermaphroditismus« sowie dessen Entstehung beschreiben, wobei in diesem Fall aufzuzeigen ist, wie menschliche Intersexualität als etwas Positives, als etwas Gewinnbringendes angesehen werden kann. Gleichzeitig zeigt sich anhand späterer Übersetzungen dieser Geschichte, wie dieses grundsätzlich Positive, aufgrund jeweils herrschender Werte und Normen, *mutatis mutandis* in das Gegenteil verkehrt und fortan in dieser neuen Form tradiert werden konnte und kann.

Die zu Beginn der christlichen Zeitrechnung entstandenen »Metamorphosen« des römischen Dichters Ovid sind wohl als das Werk zu betiteln, welches den Begriff des »Hermaphroditen«

am nachdrücklichsten im Korpus der Weltkultur verankerte (vgl. Groneberg 2008, S.89ff). In einer der rund 250 Sagen befasst sich Ovid mit dem Gott Hermaphroditos, welcher in griechischen Kulte verehrt worden und zum damaligen Zeitpunkt bereits für zirka 400 Jahre bekannt gewesen war (vgl. ebd.; Ovid 2015, S.178ff). Michael Groneberg erachtet es als notwendig, diese Geschichte aus zweierlei Lektüren zu erzählen, um zu verdeutlichen, in welchem Maße die Zu- bzw. Abneigung des jeweiligen Übersetzers zu einer Einfärbung dieser Sage und letztlich zu einer Einfärbung der Wahrnehmung der »Hermaphroditen« führt (vgl. Groneberg 2008, S.93).

Im vierten Buch der Metamorphosen erzählen zunächst zwei der Töchter Minyas jeweils eine Geschichte, welche sich der unerfüllten Liebe widmet; die dritte Tochter jedoch kündigt die ihrige an als »*dulcis*«, also als »angenehm« (vgl. ebd., S.94; Ovid 2015, 178ff). Der Beginn der Geschichte über den Werdegang des Hermaphroditos, Sohn Aphrodites und Hermes' (Letzteren benennt Ovid mit seinem römischen Namen Mercur), wählt Groneberg, um aufzuzeigen, in welchem Maße eine geschlechtliche Konnotation Einzug in die deutsche Übersetzung dieses Werkes nimmt, welche er selbst im Original Text nicht ausfindig machen kann. So wählt der Übersetzer Michael von Albrecht für den Auftakt in der zweisprachige Reclam-Ausgabe (vgl. Ovid 2015) folgende Worte:

Erfahrt, warum der See Salmacis verrufen ist, wieso er mit seinen *weibischen* Wellen entkräftend wirkt und die Glieder, die er berührt, *der Männlichkeit beraubt*. Die Ursache ist verborgen, die Wirkung der Quelle wohlbekannt [kursiv Groneberg 2008, S.94].

(Ovid 2015, S.201)

Das geschlechtsbezogene Kolorit dieser Zeilen lässt Weibliches also als etwas Schwaches bzw. Schwächendes dastehen; eine pejorative Beschreibung des Weiblichen, welche Groneberg nach seiner eigenen Übersetzung nicht nachvollziehen kann:

Wofür es berüchtigt ist, warum *entkräftend* das Wasser von Salmacis schwächt und bei Berührung die Glieder *entspannt*, das erfahrt. Die Ursache ist verborgen, die Kraft des Quells ist wohlbekannt [kursiv. im Orig.].

(Groneberg 2008, S.94)

Hermaphroditos trägt die Gesichtszüge beider Eltern, ist jedoch unzweideutig als männlich zu erachten (vgl. Groneberg 2008, S.95). Fünfzehnjährig gelangt er an den glasklaren Teich der

Quellnymph Salmacis, welche sich, anders als die anderen Nymphen, die sich ganz der Jagd verschrieben haben, lieber ihrem Erscheinen widmet, und es deshalb vorzieht, „ihre schönen Glieder zu baden, sich das Haar zu kämmen, ihr Bild im Wasser zu betrachten, um es zu fragen, was ihr stehe und in durchsichtiges Gewand gehüllt im Gras zu liegen“ (ebd.). Gänzlich von der äußeren Wirkung des jungfräulichen Hermaphroditos’ gefangen, versucht sie diesen mittels schmeichelnder Worte für sich zu gewinnen. Bedrängt von ihren Kussversuchen und dem Vorschlag, sich ihm anzubieten, falls er noch keine andere Braut habe, bittet Hermaphroditos Salmacis aufzuhören, da er den Ort sonst verlassen müsse. Um dies zu verhindern, verlässt Salmacis den Knaben, um ihm letztlich aus sicherer Entfernung nachzustellen. Nun restlich eingenommen von dem badenden Göttersohn, reißt sie sich ihre Kleider vom Leib, springt ins Wasser und umschlingt ihn, was bei Ovid eine entsprechende metaphorische Darstellung erfährt (vgl. Ovid 2015, S.205). Da Hermaphroditos dennoch widersteht und sich erfolgreich verweigert, ruft Salmacis die Götter an, „dass er keinen einzigen Tag mehr von ihr noch sie von ihm getrennt sein solle“ (Groneberg 2008, S.95; vgl. Ovid 2015, S.205). Diesem Wunsch gehen nicht weiter beschriebene Götter nach und so verschmelzen die Körper der beiden zu einem einzigen (vgl. Ovid 2015, S.205).

An dieser Stelle übersetzt Groneberg, wobei er mit den, in spitzen Klammern gekennzeichneten Worten den Originaltext ergänzt:

[K]eine zwei sind es <mehr>, sondern eine zweifache Gestalt, die man nicht Frau noch Junge nennen kann; wie keins von beiden sieht sie aus und <doch> wie beide [Hervorh. im Orig.].

(Groneberg 2008, S.95)

Groneberg sieht hier ein Beispiel kategorialer Verwirrung, welche aus dem Anblick einer geschlechtsuneindeutigen Gestalt entstehen kann, „das Schwanken der Wahrnehmung zwischen dem einen Geschlecht und dem andern und, wenn sie nicht zu fixieren ist, zwischen



Abbildung 2: »Salmacis bedrängt Hermaphroditos«, Kupferstich von Bernard Picart, Illustration einer Ovid-Edition des 18. Jh.

dem *sowohl – als auch* (*utrumque*) und seinem Gegenteil (*nec utrumque*), dem *weder – noch* (*neutrum*) [kursiv im Orig.]“ (ebd.). Diese Stelle veranlasst Michael Groneberg, zwei Dinge hervorzuheben: Zum Ersten sei hier keine „Zwittrigkeit im Sinne einer Abwertung“ (ebd., S.96) beschrieben, sondern viel eher im Sinne einer zweifachen Form, einer »*forma duplex*« (vgl. ebd.). Zum zweiten sei interessant, dass es sich bei der beschriebenen Verschmelzung nicht um eine Verschmelzung von Frau und Mann, sondern von Frau und Knabe handele:

Sowohl Frau als auch Knabe galten im Rom zu Ovids Lebzeiten als legitimes Objekt des männlichen Begehrens (vgl. ebd.). Somit könnte die Verschmelzung Salmacis mit Hermaphroditos, die Verschmelzung zu einem Idealbild des Begehrten symbolisieren, was ebenfalls der erotischen Beschreibung ihrer äußeren Erscheinungen entsprechen würde (vgl. ebd.).

An zwei weiteren Passagen der Übersetzungen von Albrechts und Gronebergs, soll nun ein letztes Mal veranschaulicht werden, wie gesellschaftlicher Konsens oder zumindest der persönliche Duktus die Rezeption des post-metamorphotischen Hermaphroditos und ferner des Phänomens der Intersexualität färben kann. Die Geschichte fährt nach von Albrecht wie folgt fort:

Sobald er also bemerkt hatte, dass ihn die klaren Wellen, in die er als Mann hinabgestiegen war, zum Zwitter gemacht hatten und dass seine Glieder darin weibisch geworden waren, streckte Hermaphroditos die Hände aus und sprach mit einer Stimme, die nicht mehr männlich war:

‚Vater und Mutter, macht eurem Sohn, der nach euch beiden benannt ist, ein Geschenk: Jeder, der diese Quelle als Mann betritt, möge sie als Halbmännchen verlassen und sobald er die Wellen berührt, weibisch werden.‘

Beide Eltern ließen sich rühren, erfüllten den Wunsch ihres zwitterhaften Sohnes und tranken die Quelle mit einem Zaubermittel, das auf das Geschlecht wirkt [Hervorh. im Orig.].

(Ovid 2015, S.207)

Gronebergs Übersetzung scheint von Albrechts erneut als eine negativ wertende zu entlarven:

Da er also sieht, dass ihn die klaren Wellen, in die er als Mann hinab gestiegen ist, zum Halbmännchen gemacht und seine Glieder entspannt haben, streckt Hermaphroditos die Hand aus und spricht, aber mit nicht mehr männlicher Stimme:

‚Erweist einen Gefallen eurem Sohn, oh Vater, oh Mutter, der nach euch beiden benannt ist: Jedweder Mann, der diese Quelle betritt, möge sie als Halbmännchen verlassen und sich bei Berührung der Wellen entspannen.‘

Bewegt verschafften die beiden den Worten ihres zweiförmigen Sohnes Geltung und tranken die Quelle mit einer Droge für das Geschlecht [Hervorh. im Orig.].

(Groneberg 2008, S.98)

In weiteren Ausführungen unterstreicht Groneberg, dass es nicht der Originaltext sei, der die Verwandlung als eindeutiges Unglück beschreibt, „sondern die durch Interpreten und Übersetzer vorgenommene Deutung des Weichwerdens bzw. der Entspannung als Verweiblichung und der Verweiblichung als entsetzlichen Unglücks“ (ebd., S.102). Diesen Ausführungen soll an dieser Stelle lediglich ein Hinweis gelten, jedoch keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Allerdings richten wir unser Augenmerk mit Michael Groneberg auf einen weiteren Mythos, welcher der Wahrnehmung intersexueller Menschen zusätzliche Konturen zu verleihen vermag,

nämlich dem Schöpfungsmythos des Menschen, wie er in der Bibel seine Niederschrift erfuhr. Anthropogonien widmen sich häufig der Erfassung des Geschlechts der ersten Menschen, in welcher Hinsicht die Bibel keine Ausnahme darstellt (vgl. ebd., S.102ff). So gewann im Rahmen ihrer Auslegung die Frage an Bedeutung, ob der erste Mensch nun männlich war oder eben androgyn (vgl. ebd.).

Unterschiedliche Antworten liefern die beiden Schöpfungsgeschichten der Genesis. In der ersten (vgl. Gen. 1,1-2,3) wird der hebräische Ausdruck »*adam*« nicht als Eigenname, sondern als Gattungsbegriff verwendet, welcher in der Oxford-Bibel auch mit »*humankind*«, also »Menschheit« übersetzt wird (vgl. Flasch 2004, S.21; Groneberg 2008, S.103). So liest man, „Gott schuf also den Menschen [*adam*] als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn. Als Mann und Frau schuf er sie“ (Gen. 1,27). Und weiter an späterer Stelle: „Als Mann und Frau schuf er sie, er segnete sie und nannte sie Mensch [*adam*] an dem Tag, da sie erschaffen wurden [Anmerkungen Groneberg 2008, S.102f]“ (Gen. 5,2). Zwischen den beiden obigen Zitaten lässt sich die zweite Schöpfungsgeschichte lesen, welche das Wort »Mensch« (»*adam*«) vom »Ackerboden« (»*adamah*«) herleitet, aus welchem der Mensch geschaffen wurde (vgl. Gen. 2,4-3,24; Groneberg 2008, S.102f). Nachdem der Mensch als Abbild Gottes geschaffen war, wollte Gott diesem eine Hilfe schaffen; „Gott, der Herr, baute aus der Rippe, die er vom Menschen genommen hatte, eine Frau und führte sie dem Menschen zu“ (Gen. 2,4-3,24). Die Benennung als Frau, »*ishah*«, gründet hier in dem Wort »*ish*«, was »Mann« bedeutet (vgl. Groneberg 2008, S.102ff).

Im Grunde lassen diese beiden Geschichten zweierlei Deutungen zu, nämlich zum einen diejenige, dass die Menschheit, wie in der ersten Geschichte, seit Anbeginn sowohl männlich als auch weiblich war – oder Adam gar androgyn war, wie es die zweite Geschichte vermuten lässt (vgl. ebd., S.103f). Nach einer anderen Deutung genießt der Mann jedoch eine Superiorität, da er es zunächst war, der als Gottes Abbild erschaffen wurde, exklusive der Frau die dann erst in einem weiteren Schritt als das Abbild des Mannes das Licht der Welt erblickte (vgl. ebd.).

U.a. Augustinus trug einen Teil zur Diskussion um die potentielle Androgynie Adams bei, wenn es ihm dabei auch primär um etwas anderes ging (vgl. ebd., S.106ff; Augustinus 1961, S.104ff).

2.1.1.2 Früher Umgang und die Behandlung der »Hermaphroditen«

Augustinus, welcher sich, der gängigen christlichen Position seiner Zeit entsprechend, gegen eine sukzessive Erschaffung von Geist und Leib aussprechen wollte, bediente sich der oben zitierten Stelle und argumentierte, es heiße nur deshalb „Er schuf ihn, als männlich und

weiblich schuf er sie', damit zugleich auch der Leib als erschaffen verstanden werde [Hervorh. im Orig.]“ (Augustinus 1961, S.105; vgl. Groneberg 2008, S.106f). Dies sei in der Schrift mit diesen Worten niedergeschrieben, um dem Missverständnis entgegenzuwirken, Gott könnte zunächst lediglich den Geist bzw. den „inneren Menschen“ (Augustinus 1961, S.104) und erst anschließend den Leib erschaffen haben, dessen Formung dann in der zweiten Schöpfungsgeschichte beschrieben wird (vgl. Groneberg 2008, S.107). Denn der Mensch konnte doch „nur im leiblichen Sinne männlich und weiblich werden“ (Augustinus 1961, S.104). Im Zuge dieser Argumentation weist Augustinus darauf hin, dass der Verfasser der besagten Stelle den Fehlschluss der Leser vermeiden hätte müssen, jeder Mensch könnte partikular als männlich *und zugleich* weiblich geschaffen worden sein, „so wie hie und da Menschen zur Welt kommen, die man Androgyne nennt“ (ebd., S.105). Darum habe der „heilige Verfasser der Genesis“ (ebd.) zuerst im Singular formuliert, »Er schuf ihn«, also den Menschen im Allgemeinen, um dann im Plural zu unterstreichen, „’Er schuf sie und segnete sie’ [Hervorhebung im Original]“ (ebd.; vgl. ebd.; Groneberg 2008, S.107).

Der Ausschluss des Menschen als prinzipiell androgyn sowie Augustinus' Interpretation, mit welcher dieser Ausschluss einhergeht, sollten für die darauffolgenden Jahrtausende und noch weit über die Reformation hinaus als dominante Auffassungen eine entsprechende Wirkung ausüben (Flasch 2004, S.32ff); nicht weniger, wie die mit ihnen vermengte Geschlechterhierarchie, in welcher Eva – die Frau – als Gehilfin Adams – des Mannes – erschaffen wurde. Hierfür wäre jedoch „eine männliche Hilfskraft besser gewesen“ (Augustinus in Groneberg 2008, S.107), genau wie für die Vermeidung von Einsamkeit. Deshalb ließe sich die Schaffung der Frau nur aufgrund ihrer Aufgabe nachvollziehen, dem Mann „Kinder zu gebären“ (ebd.).

Während Augustinus jene Geschichten als unzuverlässig zurückweist, welche von Menschen handeln, mit „doppelgeschlechtliche[r] Natur, rechts eine männliche, links eine weibliche Brust, sie könnten sich selbst begatten, zeugen und gebären“ (Augustinus 1979, S.115), gesteht er intersexuellen, bzw. hermaphroditischen Menschen durchaus ihre Existenz zu und anerkennt sie als Spezialfall monströser Nachkommenschaft beim Menschen ergo Adams; zweifellos Menschen, wie alle vernunftbegabten Lebewesen (vgl. Groneberg 2008, S.107f):

Androgynen, die man auch Hermaphroditen nennt, kommen zwar selten vor, ganz fehlen sie aber zu keiner Zeit. In solchen Zwittern tritt beiderlei Geschlecht derart auf, dass es ungewiss ist, nach welchem man sie eher benennen soll. Trotzdem hat es der

Sprachgebrauch vorgezogen, sie nach dem besseren, dem männlichen, zu nennen, denn niemand würde von Androgyninnen oder Hermaphroditinnen sprechen.

(Augustinus 1979, S.117ff)

Die Auseinandersetzung der christlichen Kirche mit dem Phänomen der Intersexualität im Allgemeinen und intersexuellen Menschen im Speziellen, war spätestens ab der Renaissance und mindestens hinsichtlich der Besetzung eines kirchlichen Amtes oder des Eintritts in einen religiösen Orden von Belang (vgl. Nussberger 2014, S.76). In den Argumentationen ging es u.a. um den nötigen männlichen Mindestanteil für eine Zulassung zur Priesterweihe, plötzliches Zutreten des anderen, für die jeweilige Funktion unzulässigen Geschlechts, um schwangere Mönche oder gar, um den Verdacht auf einen intersexuellen Papst Johannes VIII und wie man einen solchen Umstand zukünftig vermeiden könne (vgl. ebd., S.74ff). Die enge Verknüpfung von religiösen Vorgaben und Gesetz führte die Beschäftigung mit der Intersexualität beim Menschen auf das Feld der Eheschließung bzw. derer Scheidung (vgl. ebd., S.71). Beischlaf zum Vergnügen war eine Sünde, da er nicht dem übergeordneten Ziel der Erzeugung von Nachkommen diene und so musste sich ein Hermaphrodit einer Feststellung des jeweils überwiegenden Geschlechts stellen, welchem er fortan zugeschrieben werden müsse; gleichzeitig wäre die Gefahr einer (versehentlichen) gleichgeschlechtlichen Ehe verringert (vgl. ebd.). Andere Autor·innen verteidigten jedoch das Recht eines Hermaphroditen, sowohl einen Mann als auch gleichzeitig eine Frau heiraten zu dürfen, denn „es sei nicht unschicklich, dass jemand, den die Natur mit beiden Geschlechtern beschenkt habe, auch beide benütze (vgl. ebd., S.71). Heiratete ein Hermaphrodit jedoch wider besseres Wissen ob seiner Zeugungsunfähigkeit, müsse die Ehe als nichtig erklärt werden, so die Entgegnung anderer Autor·innen (vgl. ebd., S.72).

Jahrhundertlang gestand man Hermaphroditen, also intersexuellen Menschen, schlichtweg zwei Geschlechter zu; erst spät in unserer kulturellen Geschichtsschreibung, lässt sich ein Einklagen herauslesen, welches die Zuordnung intersexueller Menschen zu *einem – wahren –* Geschlecht zum Ziel hat (vgl. Foucault 2012b, S.7f). Die Billigung zweier Geschlechter war jedoch nicht von positiver Art, galt eine solche Kondition doch als Missbildung, „die Schrecken auslöste und peinliche Strafen erforderlich machte“ (ebd., S.8). Zumindest für die Antike als auch für das Mittelalter gibt es Hinweise auf Hinrichtungen (s.o.). Aber auch Rechtsprechungen ganz anderer Art wurden dokumentiert. So waren im Mittelalter zumindest die rechtlichen Vorschriften hinsichtlich der Definition des »Hermaphrodisismus« klar: „Hermaphroditen wurden diejenigen genannt, in denen die beiden Geschlechter zu variablen Anteilen

nebeneinanderlagen“ (Foucault 2012b, S.8). Wurde Hermaphroditismus bei einem Kind festgestellt, wurde dem Vater oder dem Paten zur Taufe, neben der Namensgebung, auch die Festlegung des Geschlechts zuteil, wofür sie sich an dem Geschlecht zu orientieren hatten, das zu überwiegen schien (vgl. ebd.; Groneberg 2008, S.109). In jenem Zeitraum, welcher den Übergang in das Erwachsenenalter markiert, durfte – oder eher *musste* – die betroffene Person sich den kanonischen Gesetzen des Mittelalters nach entscheiden, ob sie diesem frühen Urteil nach wie vor zustimmen konnte oder ob etwa doch eine Zugehörigkeit zum jeweils anderen Geschlecht als treffender empfunden wurde (vgl. Foucault 2012, S.8; Groneberg 2008, S.109). Diese Entscheidungsfreiheit unterlag jedoch einer beachtlichen Einschränkung: War die Entscheidung ausgesprochen, durfte das gewählte Geschlecht bis zum Lebensende nicht mehr gewechselt werden, ansonsten drohte ein Vorwurf der Sodomie und die damals gängigen Konsequenzen (vgl. ebd.). Das Zivilgesetz griff die Regelung des Kirchenrechts auf und ergänzte es durch das Prinzip »*in dubio pro masculo*«, „vermutlich um der Person die ihr potentiell zustehenden männlichen Privilegien zu erhalten“ (Groneberg 2008, S.109f). Ähnliche Handhabung erfuhren Fälle von Hermaphroditismus noch im »Allgemeinen Landrecht für die Preussischen Staaten« (ALR) von 1794:

§19 Wenn Zwitter geboren werden, so bestimmen die Aeltern, zu welchem Geschlecht sie erzogen werden sollen. §20 Jedoch steht einem solchen Menschen, nach zurückgelegtem achtzehnten Jahre, die Wahl frey, zu welchem Geschlechte er sich halten wolle. [...] §23 Der Befund des Sachverständigen entscheidet, auch gegen die Wahl des Zwitter, und seiner Aeltern.

(ALR, Erster Theil)

Dieses Recht der Geschlechtswahl blieb Menschen mit uneindeutigem Geschlecht bis 1900 erhalten, als es schließlich im Rahmen der Einführung des »Bürgerlichen Gesetzbuches« im Deutschen Reich abgeschafft wurde (vgl. Groneberg 2008, S.110). Protest äußerten damals hochrangige Wissenschaftler wie Rudolf Virchow, Theodor Landau oder Magnus Hirschfeld (vgl. ebd.), deren Einfluss und Wirken auf den Umgang mit intersexuellen Menschen in der weiteren Zusammenfassung der medizinischen und juristischen Auseinandersetzung mit der Intersexualität zu erwähnen ist; Fälle, in welchen intersexuelle Menschen aufgrund dieses Entzugs ihres Wahlrechts zum Geschlechtswechsel gezwungen wurden sind jedoch nicht bekannt (vgl. Zehnder 2010, S.31).

Der bis hierher im besten Fall unzulängliche historisch-kulturwissenschaftliche Exkurs, welcher uns exemplarisch vor Augen zu führen versuchte, wie die Gemälde auf dem Mauerwerk unserer Kultur immer schon intersexuelle Menschen abgebildet hatten, soll an dieser Stelle mit dem Übertritt in das 20. Jahrhundert weitergeführt werden. Das Wirken einiger Fachwissenschaftler·innen, das den medizinischen Erkenntnisstand über die Intersexualität maßgeblich beeinflusste und dadurch letztlich einen erheblichen Teil zum gesellschaftlichen Umgang mit intersexuellen Menschen begründete, vermochte die vorhergehenden gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zu überdecken, um schließlich in einer wissenschaftlich begründeten Schweigeverordnung betroffener Menschen und derer Angehöriger zu kulminieren. Mit Alice Dreger ist darauf hinzuweisen, dass nahezu alle Wissenschaftler·innen und Ärzt·innen dieses (geschichtlichen) Kapitels um die Auseinandersetzung mit intersexuellen Menschen männlich gelesene Menschen waren (Dreger 2003, S.10).

2.1.1.3 Medizinische Deutungshoheit – das »Zeitalter der Gonaden«

Noch gegen Ende des 19. Jahrhunderts gab es vielerlei Autoritäten im Leben einer intersexuellen Person, die ihren Einfluss auf diese Person zunächst auszuhandeln hatten, „*from midwives to grandmothers, to surgeons and physicians, to lovers and friends, to the hermaphrodite him/herself* [von den Hebammen über die Großmütter, Chirurgen und Ärzte, zu Liebhaber·innen und Freund·innen und schließlich den Hermaphroditen selbst]“ (Dreger 2003, S.13). Der Wandel hin zu einer Deutungs- und Entscheidungshoheit seitens der Medizin wurde schließlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts angestoßen und ging einher mit der allgemeinen kulturellen Schwerergewichtung der Medizin, der Anatomie und der Wissenschaft an sich (vgl. Dreger, S.13; Klöppel 2010, S.49; Streuli/Zehnder 2012, S.270). In diesen Bereichen keimten stärker werdende Bemühungen auf, den Hermaphroditismus in verschiedenen Formen zu kategorisieren und deren Häufigkeit abzuschätzen, nicht zuletzt, um einige dieser Formen – nach Bestreben einiger Mediziner sogar *sämtliche* – als tatsächliche Formen eines »Pseudohermaphroditismus« zu entlarven (vgl. Schweizer 2012a, S.29): So stand z.B. für den deutschen Rechtsmediziner Johann Ludwig Casper bereits fest, dass es echten Hermaphroditismus beim Menschen nicht gebe und die vorherigen Diagnosen auf Täuschungen beruhten, welche wiederum in fachwissenschaftlicher Unkenntnis der pathologischen Anatomie gründeten; bei Menschen mit beiderlei Geschlechtsorganen überwiege fast immer das männliche Geschlecht (vgl. Casper 1864, 83ff; Nussberger 2014, S.161).

Im 19. Jahrhundert wurde auf einer embryologischen Erklärungsebene versucht, Hermaphroditismus auf geschlechterhierarchischen Grundlagen zu begründen, nach welchen Männer eine elaboriertere Form der menschlichen Spezies darstellten und Frauen folglich nur einen niederen Grad der Entwicklung repräsentierten (vgl. Dreger 2003, S.68). Da die Entwicklung der männlichen Genitalien im Allgemeinen als weitreichender erkannt wurde, musste eine ausbleibende oder verzögerte Entwicklung eines Mannes zwangsläufig zu einer gewissen Verweiblichung führen, eine übermäßige Entwicklung der Frau somit zu einer Vermännlichung (vgl. ebd.). Lawson Tait teilte die Formen des Hermaphroditismus, typisch für klinische Zwecke seiner Zeit, in zwei Kategorien ein: "*[T]hose in which an arrest of development in the male organs give them an appearance as if the child belonged to the female sex, and those in which an excessive development makes the female organs resemble those of the male* [Jene, welchen eine Entwicklungsverzögerung der männlichen Organe den Schein verleiht, als gehörten sie zum weiblichen Geschlecht und andere, deren weibliche Organe aufgrund einer übermäßigen Entwicklung den männlichen ähneln]" (Tait 1889, S.44); er teilte somit in sogenannte männliche und weibliche »Pseudohermaphroditen« ein (vgl. Dreger 2003, S.68f; Hirschauer 1993, S.70). Dem entsprechend wurde beispielsweise die gehemmte Entwicklung eines Mannes mit Hypospadie mit der normalen Entwicklung einer Frau verglichen, mit dem Ergebnis, dass beides voneinander zu unterscheiden sei (vgl. Dreger 2003, S.69). Diese Erkenntnis erscheint insofern von besonderem Gewicht, wie sie die Auffassung offenbart, die weibliche Entwicklung sei nicht etwa eine dürftige im Vergleich zur männlichen, sondern eine *divergierende* zu dieser (vgl. ebd.). An dieser Stelle wurden Intersexuelle gerne als lebender Beweis herangezogen, um menschliche Embryonen als primitiv bisexuell und zunächst intersexuell anzuerkennen (vgl. ebd., S.69f). Intersexuelle wurden folglich als Menschen definiert, deren eigentlich zuverkümmernenden organischen Anteile des jeweils anderen Geschlechts erhalten blieben (vgl. ebd., S.70).

So sehr die Embryologie dienlich für die Beantwortung der Frage nach dem Modus der jeweiligen intersexuellen Erscheinungsform war, wurden ihr dennoch gewisse Grenzen attestiert, ging es um die Beantwortung der Frage nach dem konkreten Ursprung der jeweiligen Erscheinungsform (Dreger 2003, S.70). Hierbei wurde die Rolle der Eltern – mindestens im britischen Raum – einem kritischen Blick unterzogen, was zu der Überzeugung führte, es liege eine "*influence of strong emotions on the production of monstrosities*" (Pozzi 1885, S.316, zitiert nach Dreger 2003, S.70) vor, also ein Einfluss starker Emotionen auf die Hervorbringung von Monstrositäten. So kursierte die Auffassung, ein emotionales oder gar physisches Trauma, welches die Mutter im zweiten oder dritten Schwangerschaftsmonat erfahren musste, bringe

eine Abkehr vom normalen Pfad der sexuellen Entwicklung mit sich (vgl. Dreger 2003, S.70). Und obwohl die Mediziner·innen die vorstelligen Mütter häufig einer gewissen Unfähigkeit bezichtigten, das geschlechtliche Verhalten ihrer Kinder nur dürftig deuten zu können, wurden sie dennoch häufig als Berichterstatter·innen genau jenes Verhaltens herangezogen. Oft genug gestanden diese Mütter Stress, Ängste oder (Geschlechts-)Wünsche in der Zeit der Schwangerschaft ein, welche sie nachträglich als möglichen Grund der Intersexualität des eigenen Kindes vermuteten (vgl. ebd., S.71). Tatsächlich zogen einige Mediziner·innen diesen Sachverhalt als eine mögliche Begründung für ein vermehrtes Auftreten von Intersexualität innerhalb einer Familie in Betracht (vgl. ebd.).

Spätestens in den späten 1910er Jahren äußerten britische Mediziner·innen schließlich die Vermutung einer erblichen Weiterreichung intersexueller Erscheinungsformen (vgl. ebd.). Dem vorhergehend wurden jedoch in den 1860er Jahren, aufbauend auf Charles Darwins Vorschlag, Fehlbildungen könnten ihren Ursprung hauptsächlich in Konsanguinität nehmen, Familienstammbäume auf Verwandtenehen durchsucht (vgl. ebd., S.72). Im Frankreich dieses Zeitraums wurde ebenso Ausschau nach Unzulänglichkeiten der Verwandten gehalten, sei es nun nach Inzucht, mentalen Abweichungen, körperlichen Missbildungen, Melancholie oder Trunksucht (vgl. ebd.). So diene mindestens eine drohende Intersexualität des eigenen Kindes als vernünftiger Grund, Verwandtenehen, Trunkenheit und andere sozial unerwünschte Verhaltensweisen zu vermeiden (vgl. ebd.). Einen weiteren Erklärungsversuch unternahmen die Mediziner·innen mit der Begründung der Intersexualität durch unmittelbare physische, also teratologische Beeinflussung, wenn dies auch nie auf großen Anklang stoßen sollte (vgl. ebd., S.72f).

Die endokrinologischen Erkenntnisse aus dem späten 19. Jahrhundert sowie eine aufkommende Fokussierung auf die Rolle der Gonaden, bereiteten der Auffassung Weg, der Physiologie der Gonaden könne erhebliches Gewicht für die Umstände der Intersexualität beigemessen werden (vgl. ebd., S.73; Nussberger 2014, S.206ff). Beobachtungen einer eher weiblichen Entwicklung im Anschluss einer Entnahme der Hoden einer Person kurz nach deren Geburt oder eines scheinbar eher weiblichen Phänotyps bei intersexuellen Personen, deren Hoden sich nicht oder nicht vollständig senkte, ließen Teile der damaligen Fachwelt zu der Annahme gelangen, dass den hormonausstoßenden Gonaden ein erheblicher Anteil am Ursprung des intersexuellen Zustands zugesprochen werden müsse (vgl. Dreger 2003, S.74). Dass es durchaus sehr weiblich erscheinende Intersexuelle gab, deren Hoden sich vollständig absenkten, schien dieser Vermutung keinen Abbruch tun zu können (vgl. ebd.). Im frühen 20. Jahrhundert waren es dann u.a. Pozzi und Neugebauer, die darauf aufmerksam machten, dass bei den, unter damaligen

Verhältnissen als Pseudohermaphroditen bezeichneten Personen, meist aplastische, also nicht ausgebildete Ovarien, Testes und Nebennieren vorzufinden waren (vgl. ebd., S.75).

Die nationalen und fachwissenschaftlichen Grenzen überbrückend, welche die jeweiligen Autoren voneinander trennten, führte der zunehmende internationale Austausch über Ideen und Berichte zu einem allmählich vereinheitlichenden Muster im medizinischen Austausch über Hermaphroditen (vgl. ebd., S.75). Dieses Muster konstituierte sich in groben Zügen durch die Beantwortung folgender Fragen:

- Wie stieß der Autor auf die beschriebene intersexuelle Person?
- Welche typischen Merkmale zeigen sich in der Physis, der Biographie und im Verhalten?
- Worin könnte die Ursache liegen und was ist über die konkrete Form bekannt (vgl. ebd.)?

Gerade die Beantwortung letzterer Frage diene oftmals dazu, gewisse Ansichten zu untermauern, nämlich, dass die Anatomie *alleiniges* Indiz zur Feststellung des wahren Geschlechts darstelle; dass der jeweilige Patient ein *wahres* Geschlecht haben müsse; dass Frauen und Männer fundamental *unterscheidbar* seien und jeder Mensch dem jeweiligen Geschlecht entsprechend leben solle und – falls sie das nicht täten –, es zu schlimmen Folgen kommen würde; dass der Mediziner an sich den „*appropriate arbiter of truth*“ (ebd.), also soz. den zuständigen Vermittler der *Wahrheit* darstelle und dass dieser letzten Endes alles in seiner theoretischen, wie auch praktischen Macht Stehende versuchen müsse, um den Hermaphroditismus aufzulösen (vgl. ebd.). Hier wird offenbar, dass dem Hermaphroditen an sich, eine, von ihm ausgehende soziale Bedrohung angeheftet wurde, derer die Gesellschaft im Allgemeinen und die heilsversprechende Medizin im Speziellen Herr zu werden hatte.

Doch solange die Medizin in ihrem wissenschaftlichen Bestreben effektive Methoden zur Prävention oder Heilung des echten Hermaphroditismus schuldig blieb, war es an den praktizierenden Mediziner:innen, jeden potentiellen Fall einer fälschlichen Geschlechtszuweisung aufzudecken (vgl. ebd.).

Die unter anderem von Michel Foucault publizierte Biographie der Herculine Barbin (vgl. Foucault 2012b, S.19ff), häufig Alexine B. genannt, wirft ein Licht auf mögliche Beweggründe der damaligen Mediziner:innen und erinnert an die oben beschriebenen Motive der Theolog:innen des 16. Jahrhunderts: Durch eine vorausgehende geschlechtliche Falschzuweisung, wurde Barbin der Besuch einer Schule für künftig, weiblich gelesene

Lehrer·innen zugestanden, welcher ihr ein Verhältnis mit einer anderen Schülerin ermöglichte (vgl. ebd., S.38ff). Wie sich später herausstellte, war Barbin aus Sicht der damaligen Mediziner·innen in Wirklichkeit ein Mann, welcher, als »Wolf im Schafspelz«, niemals hätte auf eine solche Schule gehen dürfen (vgl. ebd., S.175ff).

Eine solche Verführung war jedoch nicht die einzige wahrzunehmende Gefahr, die von einer Falschzuweisung ausging. Zudem galt der empfundene Konflikt zwischen falsch zugeschriebenem und tatsächlichem Geschlecht als Urquell allerlei anderer sozialer Delinquenz, der dann beispielsweise in rüpelhaftem Verhalten der jeweiligen Frau oder in Diebstahl Ausdruck fand (vgl. Dreger 2003, S.76f) – oder aber in einer »versehentlichen« Homosexualität: So konnte Neugebauer im Jahr 1903 derer 68 Ehen auflisten, in welchen Menschen gleichen Geschlechts »aus Versehen« vermählt wurden (vgl. Neugebauer 1903 in Dreger 2003, S.76).

Es waren in der Gesellschaft wahrgenommene Notstände, wie die Geburtenarmut im Frankreich des späten 19. Jahrhunderts, die den Mediziner·innen Anlass gaben, der Intersexualität des Menschen auf den Grund zu fühlen, »provozierten« doch die Hermaphroditen gleichgeschlechtliche und damit so kinderlose wie zu verhindernde Ehen (vgl. Dreger 2003, S.119).

Wie der Begriff der Intersexualität auch heute im Einzelnen, und fälschlicherweise, als ein Begriff verstanden wird, der unmittelbar Auskunft auf die sexuelle Orientierung zu geben scheint (vgl. Voß 2012, S.11), wurden Umfang und Inhalt der Begriffe Intersexualität und Homosexualität bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf verschiedene Weisen vermengt; Homosexualität verstanden als »Hermaphroditismus der Seele« (vgl. Preves 2008, S.35). So versuchte man in Frankreich, wo derzeit der Grundstein einer elaborierten Geschlechterpsychologie gelegt wurde, u.a. homo- mit intersexuellen Phänomenen übereinzubringen (vgl. Dreger 2003, S.126f).

Dabei wurde der Erziehung das Potential attestiert, den sexuellen Instinkt in die, der vorgesehenen Richtung gegenläufigen stoßen zu können, wodurch eine Art sexuelle Umkehr zustande kommen könne (vgl. ebd.). Folgte also auf eine geschlechtliche Falschzuweisung eine entsprechende sexuelle Erziehung, schien dementsprechend ein konfuses sexuelles Begehren wahrscheinlich zu sein (vgl. ebd.). 1911 schlugen Magnan und Pozzi vor, der Ursprung der Homosexualität einer von ihnen behandelten Person könnte mit dem Gehirn eines Mannes im Körper einer Frau beschrieben werden. Aus der Sicht der beiden war eine bestimmte Form der Intersexualität also mögliche Ursache für eine Form der Homosexualität, wobei sie den besagten Fall durchaus von anderen abgegrenzt wissen wollten (vgl. ebd., S.128f).

Für eine weitreichendere Ausführung der vermuteten Zusammenhänge zwischen Sexualität und Intersexualität sei erneut auf Dregers »*Hermaphrodites and the Medical Invention of Sex*« (Dreger 2003), speziell auf das Kapitel »*Hermaphrodites in Love*« verwiesen. Festzuhalten ist jedoch, dass der jeweilige Umgang mit einer Person nicht nur davon abhängig war, welche sexuelle Vorliebe und welche Form der Intersexualität man dieser zusprach, sondern, dass der jeweilige Ort, also ihr Umfeld und die, mit diesem einhergehenden, medizinischen und ethischen Auffassungen nicht weniger dazu beitrugen, wie mit der Person zu verfahren gedacht wurde.

Edwin Klebs stellte in seinem »Handbuch der Pathologischen Anatomie« (vgl. Klebs 1876) ein Klassifizierungssystem vor, mit dessen Hilfe die vermeintliche Bedrohung des gesellschaftlichen Wohls durch die Hermaphroditen frühzeitig erkennbar, benennbar und letztlich auch »besiegbar« erschien (vgl. Dreger 2003, S.145; Klebs 1876, S.718ff; Preves 2008, S.35).

Anhand der Gonaden teilte er die Formen des Hermaphroditismus zunächst in zwei Kategorien, nämlich in den wahren und den falschen Hermaphroditismus ein, welche dann eine erneute Unterkategorisierung erfuhren (vgl. Dreger 2003, S.145).

Als wahre Hermaphroditen galten hiernach nur Menschen, welche tatsächlich Eierstöcke *und* Hoden in sich trugen, entweder

1. mit einer männlichen *und* einer weiblichen Gonade auf jeder Seite (echter unilateraler Hermaphroditismus),
2. mit einem Eierstock *oder* einem Hoden auf der einen Seite und *beidem* auf der anderen (wahrer unilateraler Hermaphroditismus) oder
3. einem Hoden auf der einen, einem Eierstock auf der anderen Seite des Körpers (wahrer lateraler Hermaphroditismus) (vgl. Dreger 2003, S.145; Klebs 1876, S.723ff).

Als Pseudohermaphroditen galten fortan Menschen die,

1. Hoden, sowie nachweislich weibliche Genitalien entwickelt hatten (maskuliner Pseudohermaphroditismus) oder
2. Eierstöcke, sowie überwiegend männliche Genitalien hatten (femininer Pseudohermaphroditismus) (vgl. Dreger 2003, S.145; Klebs 1876, S.734ff).

Eine Diagnose mithilfe des Systems Klebs', welches u.a. von Pozzi und Neugebauer kolportiert wurde, konnte bemerkenswerterweise dazu führen, dass eine Person, die beispielsweise nahezu gänzlich weiblich *erschien*, innerlich und äußerlich als männlich kategorisiert werden konnte (vgl. Dreger 2003, S.145f). Die Konkurrenz zwischen verschiedenen, derartigen Klassifikationssystemen führte schließlich dazu, dass ein Individuum, dem *einen* System entsprechend, als wahrer Hermaphrodit erachtet wurde, hingegen einem anderen System gemäß als Pseudohermaphrodit galt (vgl. ebd.). Nicht zuletzt dieser nicht lange hinnehmbare Umstand brachte einen wachsenden Missmut seitens vieler Mediziner·innen mit sich; das Vorliegen männlichen oder weiblichen Ovarialgewebes erstarkte zunehmend als alleiniges Kriterium (vgl. ebd., S.146; Preves 2008, S.35).

Wer jedoch glaubte, er könne mit der alleinigen Bezugnahme auf das gonadale Gewebe feststellen, ob ein Mensch nun *entweder* männlich *oder* weiblich sei, musste sich nur wenig später von Blacker und Lawrence eines Besseren belehren lassen: Die beiden sahen sich damit konfrontiert, Klebs' System modifizieren zu müssen, fanden sie doch erstmalig, unter Verwendung histologischer Methoden, sog. »Ovotestis« in einer Person – Gonadengewebe also, welches sowohl männliche als auch weibliche Charakteristika *zugleich* aufwies (und recht bald als dysfunktional hinsichtlich beider Geschlechtszugehörigkeiten angesehen werden sollte) (vgl. Dreger 2003, S.146ff; Preves 2008, S.35). Dieses Merkmal deklarierten sie fortan als notwendige Eigenschaft für wahren Hermaphroditismus (vgl. ebd.). Ihre Entdeckung sorgte in der Folge für ein wiederholtes Betrachten vorhandener Dokumentationen von Hermaphroditismus beim Menschen und so wurden um die Jahrhundertwende – einmal mehr – bereits vorhandene Diagnosen korrigiert. Aus den meisten Menschen, welche bis dato als echte Hermaphroditen galten, wurden nun Pseudohermaphroditen – kurioserweise betraf dies auch die von Blacker und Lawrence untersuchte Person, deren Gewebe die beiden erst zu ihrer Kriterienneudefinition veranlasst hatte (vgl. Dreger 2003, S.147ff). Scheinbar waren die Ärzte mit dieser neuen, präzisen Definition endlich mit einem Werkzeug ausgestattet, das sie effizient die wahren Hermaphroditen von den scheinbaren unterscheiden ließ und so sank die Anzahl der neuen Fälle von wahren Hermaphroditismus in der Folgezeit rapide (vgl. ebd.). Dies mochte auch mit den damaligen medizinischen Möglichkeiten zusammengehangen haben, die es nicht zuließen, wahren Hermaphroditismus bei einem lebenden Menschen nachzuweisen oder zumindest nicht bei einem lebenden Menschen, der keiner Kastration unterzogen worden war (vgl. ebd., S.149). „*After all, the only way one would convincingly provide evidence of true hermaphroditism was by removing, slicing, and microscopically examining the whole gonad* [Schließlich war es nur möglich, einen Nachweis für wahren Hermaphroditismus zu

gewährleisten, in dem man die vollständige Gonade entnahm, aufschnitt und mikroskopisch untersuchte]“ (ebd.). Samuel Pozzi ging, wie bereits erwähnt, sogar noch einen Schritt weiter und forderte, die Möglichkeit des wahren Hermaphroditismus beim Menschen gänzlich zu verneinen, da die Funktion der Ovotestis letztlich jeweils *einem* Geschlecht entsprechen würde und dieses somit das wahre Geschlecht der Person sei (vgl. Dreger 2003, S.154ff). Während dieses Kriterium der Gonadenfunktion unfruchtbare intersexuelle Menschen ihres möglichen Geschlechts berauben sollte, galt es paradoxerweise nicht für Menschen ohne Ovotestis, also für unfruchtbare Männer oder Frauen (vgl. ebd.).

Mit dem Ende des 19. Jahrhunderts erfuhr die Gruppe der intersexuellen Menschen letztlich eine Reduzierung auf deren gonadales Gewebe und somit auch eine Reduzierung in ihrer Quantität. Weder die Gesichtszüge noch der zunächst ersichtliche Körperbau oder zumindest die Genitalien sollten als Kriterium genügen, geschweige denn das eigene Empfinden der jeweiligen Person (vgl. ebd., S.150; Mosco 2005, S.58f). Als »Monster« störten sie die geschlechtliche Trennung der Menschheit auf physischer und moralischer Ebene, wobei diese Störung nicht zuletzt durch den Kunstgriff verhindert wurde, der die tatsächliche und lediglich rückblickende Diagnose wahren Hermaphroditismus in die Zeit nach dem Ableben der jeweiligen Person verlegte; *lebende* wahre Hermaphroditen existierten nicht mehr (vgl. ebd.). Dieser Umstand war folgerichtig und nicht zuletzt aus pragmatischen Gründen unter Kritik geraten und so äußerte sich u.a. der Gynäkologe Theodor Landau kritisch gegenüber der Keimdrüsensdefinition (vgl. Groneberg 2008, S.117). Manche Ärzt:innen gingen noch weiter und machten sich für das Absehen von der Zwangseinteilung in uneindeutigen Fällen und für die Einführung der Beurteilung »Geschlecht unbestimmt« stark (vgl. ebd.). Der fachwissenschaftliche Diskurs beinhaltete pessimistische Äußerungen wie die Neugebauers, der zwar der Ansicht war, das Bewusstsein, Mann oder Frau zu sein, sei nicht nur ein Symptom des wahren Geschlechts, sondern tatsächlich das Definiens des wahren Geschlechts (vgl. ebd.). Jedoch bezweifelte er, dass eine Abkehr von der Zwangseinteilung praktisch durchführbar wäre, da er den elterlichen Druck auf den/die jeweilige/n Ärzt:in hinsichtlich einer Geschlechtsangabe als zu groß ansah (vgl. ebd.). Seine Kollegen Landau und Virchow schlugen eine Orientierung an subjektiven Symptomen und somit ein Konzept vor, welche sich stärker der Psychosexualität der betroffenen Personen widmen sollte (vgl. ebd.). Landau war „der Meinung – praktisch und theoretisch – dass wir Zwitter selbst das Geschlecht bestimmen lassen sollten“ (Landau 1904, S.183) und weiter:

Wenn in den Genitalien selbst, in der Configuration derselben ein offenkundiges Hinderniss liegt für die beim Hermaphroditen bestehende Eigenvorstellung des Geschlechts resp. für sein eheliches Verhalten, so wird man excessive Bildungen [...] zu beseitigen haben, damit das unglückliche Wesen wenigstens durch keine äussere Missbildung in seiner Psyche bedrückt wird.

(Landau 1904, S. 183)

2.1.1.4 Normierung und Normalisierung – die Machbarkeit des Geschlechts

Interessanterweise fehlen in den historischen Analysen detaillierte Auseinandersetzungen mit der Zeit zwischen dem frühen 20. Jahrhundert und den 1950er-Jahren. Diese Lücke zu füllen wäre insbesondere für den deutschsprachigen Raum von großer Brisanz, weil er Bezüge zur medizinischen und eugenischen Forschung des Dritten Reiches offen legen würde.

(Zehnder 2010, S.33)

Im zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts soll das Wort »Intersexualität« seine erstmalige Verwendung durch den Mediziner Richard Goldschmidt 1915/1917 erfahren haben, um mit ihm sexuelle Ambiguitäten und ungewöhnliche Geschlechtsentwicklungen zu beschreiben – in Abgrenzung zur vorhergehenden synonymen Verwendung mit und im Sinne der »Homosexualität« oder »Bisexualität« (vgl. Dreger 2003, S.31; Goldschmidt 1917; Schweizer 2012a, S.31).

Erneut waren es auch in dieser Zeit junge medizinische Methoden wie die Laparotomie (Bauchschnitt) und die Biopsie (Entnahme kleiner Gewebeproben), welche eine Kritik an der üblichen Diagnostik provozierten (vgl. Dreger 2003, S.158f). So sah sich William Blair Bell 1915 dazu befähigt, die ansonsten größtenteils befürwortete Diagnose anhand der Gonaden in Frage zu stellen und verwies dabei auf die ersichtliche Unzulänglichkeit dieser Methode im Zusammenhang mit dysfunktionalen Keimdrüsen (s.o.; vgl. ebd.; Blair Bell 1915, S.291). Trotz seiner Beobachtungen von Ovotestis während einer Biopsie an einer lebenden Person, hielt Blair Bell zunächst an der gängigen Kategorisierung des Hermaphroditismus fest, denn die Festlegung eines einzigen Geschlechts stelle eine Notwendigkeit der sozialen Ordnung dar, für die Hermaphroditen, genau wie für die restliche Bevölkerung (vgl. Dreger 2003, S.161). So benannte er den von ihm in einer Person befundenen wahren Hermaphroditismus als »partiellen glandulären Hermaphroditismus einer Frau« (vgl. ebd.). Doch bald darauf sah er sich in der Lage zu behaupten:

Since it is now possible to demonstrate the fact that the psychical and physical attributes of sex are not necessarily dependent on the gonads, I think that each case should be considered as a whole; that is to say, the sex should be determined by the obvious predominance of characteristics, especially the secondary, and not by the non-functional sex-glands alone, for this is neither scientific nor just [kursiv. im Orig.].

[Da nun die Demonstration der Tatsache möglich ist, dass die psychischen und physischen Geschlechtseigenschaften nicht zwingend von den Gonaden abhängen, denke ich, jeder Fall sollte im Ganzen betrachtet werden; soll heißen, *das Geschlecht sollte anhand der offensichtlich überwiegenden Eigenschaften bestimmt werden, besonders anhand der sekundären* und nicht der dysfunktionalen Keimdrüsen allein, da dies weder wissenschaftlich noch angemessen ist.]

(Blair Bell 1915, S.291)

Im fortschreitenden Verlauf des 20. Jahrhunderts machten weiterhin Auffassungen Schule, nach welchen Intersexualität beim Menschen einer Monstrosität gleiche, der speziell medizinisch entgegenzuwirken sei (vgl. Nussberger 2014, S.213). Intersexuelle Menschen wurden mit Worten wie »Monstrosität« oder »Sexualkrüppel« benannt und ihre Heilung galt als ehrbare ärztliche Pflicht (vgl.ebd.). Dieser Tradition folgend, entstand Mitte des 20. Jahrhunderts ein einheitliches Konzept zur Therapie des Hermaphroditismus, „welches sowohl in seinem Herkunftsland USA als auch in Europa für die nächsten Jahrzehnte zur zentralen Referenz im Umgang mit entdecktem Hermaphroditismus werden sollte“ (Nussberger 2014 S.213; vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.99ff). Für den spanischen Mediziner Gregorio Marañón beispielsweise, gründeten anno 1931 diverse anormale psychische Konstitutionen in der Intersexualität (vgl. Nussberger 2014, S.213).

Zahlreiche, zum Teil präzise dokumentierte, chirurgische Eingriffe sollten fortan, mitunter auf persönlichen Wunsch der intersexuellen Menschen, der Verbesserung deren physischer Zustände beitragen (vgl. Nussberger 2014, S.213). Im Rahmen dieser Eingriffe wurden u.a. Hypospadien korrigiert, Vaginae und/oder Gonaden entfernt, Laparotomien durchgeführt oder im Bauch gelegene Hoden in den Hodensack verlegt (vgl. Nussberger 2014, S.213f). Beispielsweise galt die Operation für Hugh Hampton Young als geglückt, falls die Wunde heilte und der Geschlechtsverkehr für beide Partner·innen zufriedenstellend ausfiel (vgl. ebd., S.214). Young selbst veröffentlichte eine Sammlung mit 379 Fällen über genitale »Anomalien« und Hermaphroditismus (vgl. Young 1937).

Der amerikanische Psychologe John Money war es schließlich, der in der Mitte des 20. Jahrhunderts einen wesentlichen Teil zur Weiterentwicklung des Konzeptes der Therapie beitragen sollte, indem er erstmals ein Therapiekonzept zur frühzeitigen Entstörung und Verhütung von Folgestörungen versprach (vgl. Klöppel 2010, S.478ff; Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.99f). Letztlich empfahl Money eine frühestmögliche und definitive Geschlechtszuweisung bei intersexuellen Neugeborenen, mindestens innerhalb der ersten

Lebenswochen (vgl. Nussberger 2014, S.215). Demgemäß gelten seit den 50er-Jahren des 20. Jahrhunderts „das äußere Erscheinungsbild (der Genitalien) und die Durchführbarkeit medizinischer Behandlungsmassnahmen der Geschlechtsanpassung, v.a. chirurgische Korrekturen, für die Wahl eines Zuweisungs- und Erziehungsgeschlechtes“ (Richter-Appelt 2008, S.56) als ausschlaggebend (vgl. ebd.). Davor „beschränkten sich die ärztlichen Eingriffsmöglichkeiten auf die Geschlechtszuweisung: Die Wahl des Geschlechts hatte optimalerweise so zu erfolgen, dass es dem Hermaphroditen auch im Verlauf der Pubertätsentwicklung nicht schwerfallen sollte, sich mit dem zugewiesenen Geschlechtsstatus zu identifizieren“ (Klöppel 2010, S.467). Wie Money jedoch zu dieser Konklusion kam und welche Auswirkungen diese für die einzelnen Personen mit sich zog, stellt ein kontroverses – und zugleich das wohl am häufigsten diskutierte – Kapitel in der jüngeren Geschichte des medizinischen Umgangs mit intersexuellen Menschen dar und es legte letztlich den Grundstein für das Verschwinden intersexueller Personen aus der öffentlichen Wahrnehmung. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Money noch 1952, in seiner unveröffentlichten Dissertation 250 Fälle nichtoperierter Intersexueller untersuchte (vgl. Money 1952) und darin durchaus von der tatsächlichen Existenz eines Hermaphroditismus ausging, welcher zum Beispiel als möglicher „fruchtbarer Boden für Psychosen und Neurosen“ (Money in Colapinto 2002, S. 46, S.241, S.255) zu betrachten sei (vgl. Harper 2007, S.39f; Hester 2006, S.51); doppelgeschlechtliche Hermaphroditen kämen nach Money nicht herum, „um die Erkenntnis, dass sie sexuell uneindeutig sind“ (Money in Colapinto 2002, S.241)¹². Inwiefern diese Aussagen entweder einen konsequenten Widerspruch zwischen seinen früheren und späteren Thesen, mindestens aber eine von Money niemals erklärte Positionsänderung offenbaren, steht zur Diskussion.

Wenige Jahre später waren es dann Money und das Psychiaterhepaar Hampson, die den Begriff »*Gender Role*« für die noch heute geltende Verwendung maßgeblich erschlossen und den Standpunkt vertraten, »Gender« – verstanden als die Geschlechterrolle – werde ähnlich einer Sprache erlernt; Money selbst kolportierte in mehreren Aufsätzen zum Thema Intersexualität, dass Lernen und Umwelt die Hauptfaktoren für die psychosexuelle Entwicklung des Menschen darstellen, nicht aber die biologische Veranlagung (vgl. Colapinto 2002, S.82;

¹² John Colapinto befasste sich mit dem Wirken John Money im Rahmen einer journalistischen Arbeit. Dies sei hier erwähnt, wenn Colapinto auch beteuert, die recherchierten Tonbandmitschnitte psychodiagnostischer Gespräche, die zeitgenössischen Aufzeichnungen von Therapiesitzungen und Zeugenberichte von Betroffenen nicht ergänzt oder verändert zu haben (vgl. Colapinto 2002, S.9).

Groneberg 2008, S.132; u.a. Money/Hampson/Hampson 1955). Das Bewusstsein des Kindes für diese Geschlechterrolle liege etwa ab dem achtzehnten Lebensmonat vor; ein Geschlechtswechsel solle nach diesem Zeitpunkt, nachdem das Kind das »Tor zur Geschlechtsidentität« (*gender identity gate*) durchschritten hat, vermieden werden, u.a. um einer Stigmatisierung und möglichen elterlichen Schwierigkeiten vorzubeugen (vgl. Colapinto 2002, S.67; Groneberg 2008, S.125; Money 1985, S.71; Nussberger 2014, S.215).

Im Falle geschlechtlicher Ambiguität sollte für Money die höchste Priorität dem Aussehen des äußeren Geschlechts zukommen (vgl. Hampson/Money/Hampson 1956, S.556; Nussberger 2014, S.215; Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.100ff). Er plädierte mit den von ihm verfassten Richtlinien für eine »*Optimal-Gender-Policy*«, welche sich wie folgt konstituiert:

- frühzeitige Zuweisung zu einem Geschlecht (vor dem 18. Lebensmonat)
- möglichst frühe operative Angleichung an ein Geschlecht
- Geheimhaltung der Diagnose sowie ein Unterlassen der Aufklärung der betroffenen Person über die, in der Kindheit stattgefundenen operativen Maßnahmen und Hormonverabreichungen (vgl. Richter-Appelt 2007, S.60; Richter-Appelt 2008, S.57)

Money wird jedoch in erster Linie mit seiner Dokumentation des Falles eines Jungen in Verbindung gebracht, welcher zunächst auf den Namen Bruce Reimer getauft worden war (jedoch den Publikationscodenamen »John« trug).

Aus wissenschaftlicher Perspektive war der »Fall John/Joan« mindestens in doppelter Hinsicht von Bedeutung: Zum Ersten war durch Bruce' Zwillingbruder Brian eine Kontrollperson vorhanden, die zum Ausschluss pränataler Faktoren der Entwicklung der beiden eineiigen Geschwister herangezogen werden konnte (vgl. Butler 2015, S.99ff; Groneberg 2008, S.132). Zum Zweiten „bestand endlich die Möglichkeit, die These der sozialen Programmierung des Geschlechts, die durch Erfahrungen mit Intersexuellen gestützt worden war, an einem nicht intersexuellen Kind zu testen und zu verallgemeinern“ (ebd.; vgl. Colapinto 2002, S.64f). Die wenigen Kritiker Moneys forderten ein solches Fallbeispiel um dessen Theorie der geschlechtlichen Neutralität bei vermeintlich »normalen« Kindern als wahr akzeptieren zu können; eventuell störte sich Money bis dato an den ethischen Richtlinien, die ihm ein solches Beispiel verwehrten, weshalb er sich u.a. gezwungen sah, Bezug auf intersexuelle Menschen als »natürliche Experimente« zu nehmen (vgl. Colapinto 2002, S.48, S.64f, S.83; Klöppel 2010, S.514ff; Money 1952; Money/Ehrhardt 1975, S.16). Die folgenden Absätze mögen in ihrem anekdotenhaften Ton fehlplatziert erscheinen. Um einer allzu voreiligen Urteilsbildung

entgegenzutreten, sei hiermit erneut auf die weitreichenden Folgen des zu schildernden Fallbeispiels hingewiesen, welche sich in den unzähligen Biografien der nachgeborenen intersexuellen Menschen und in weitläufigen Bereichen der darauffolgenden Theoriebildung aufspüren lassen.

Seinem Zwillingsbruder Brian vorangehend, wurde Bruce Reimer, wegen einer Vorhautverengung einer Zirkumzision unterzogen und verlor durch eine Verbrennung, die entweder mit einer Fehlfunktion des Elektrokauters oder dessen falscher Verwendung einherging, seinen Penis (Colapinto 2002, S.27ff); die Operation des Zwillingsbruders wurde daraufhin abgesagt. Der Unfall ereignete sich am Ende des achten Lebensmonats der Kinder und so empfahl der konsultierte Experte Money eine chirurgische Feminisierung vor dem zweiten Lebensjahr und eine Erziehung des Kindes als Mädchen (vgl. Groneberg 2008, S.132; Richter-Appelt 2008, S.56f). Das Kind sollte fortan auf den Namen Brenda hören und, sofern niemals über das ursprüngliche eigene Geschlecht aufgeklärt, den üblichen Werdegang eines Mädchens erleben. Die darauffolgenden systematischen Beobachtungen ließen Money vermuten, dass das Kind die weibliche Geschlechtsrolle und Identität mit der Unterstützung weiblicher Hormone anzunehmen schien. Umweltfaktoren spielten für ihn eine erheblich größere Rolle, als sie den genetischen Faktoren zuzuschreiben sei (vgl. Nussberger 2015, S.216). Für Money galt dies als Beweis dafür, dass aus einem Jungen ein Mädchen gemacht werden könne, „was für die Behandlung von Personen mit Intersexualität schwerwiegende Folgen hatte“ (Richter-Appelt 2008, S.57). Dabei betonte Money stets, wie essentiell es sei, dass die Eltern zweifellos an der Geschlechtsidentität ihres Kindes festhielten (vgl. Colapinto 2002, S.70f; Nussberger 2014, S.216).

Es waren nicht zuletzt die regelmäßigen Konsultationen im Arbeitszimmer Moneys sowie die Begutachtungen durch ganze Gruppen (angehender) Mediziner·innen in den entsprechenden Einrichtungen, welche in Brenda ein Gefühl von Besonderheit im negativen Sinne evozierten, das letztlich in dem Zustand mündete, welchen man heute wohl als Geschlechtsdysphorie bezeichnen würde, „d.h. [als] Unzufriedenheit und Unwohlsein bezüglich der eigenen Geschlechtsrolle“ (Gsell/Binswanger 2012, S.387f; vgl. Colapinto 2002, S.96ff). Brendas Bewegungen, ihre Sprache, ihr Gang oder ihre Gestik ließen Lehrer, pädagogische Betreuer und ferne Verwandte keinesfalls den Eindruck gewinnen, Brenda und ihr Bruder seien unterschiedlichen Geschlechts. Brenda wurde als ein Mädchen beschrieben, dass nichts Weibliches an sich gehabt habe; im Kindergarten erwarteten sie die anderen Kinder mit Kichern und Gespött (vgl. Colapinto 2002, S.74, S.77).

Nachdem ihr ihre Vorgeschichte bekannt wurde, entschied die jugendliche Brenda sich postwendend, wieder als Mann unter dem Namen des biblischen Goliath-Bezwingers David zu leben. Ein Name, „der eine nüchtern männliche Unmittelbarkeit zum Ausdruck brachte und überdies von seinem Sieg über jene Kräfte zeugte, die sich in den ersten 14 Jahren seines Lebens gegen ihn verschworen hatten und ihm einreden wollten, er sei ein anderer als der Mensch, als der er sich innerlich fühlte“ (Colapinto 2002, S.16). Zwar lebte er noch Jahre in einer Partner-innenschaft mit einer Frau und deren drei Kindern, was in den Medien erneut als ein Erfolg eines (diesmal selbstgewählten) Geschlechtswechsels gefeiert wurde (vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.106). Jedoch folgte dem Tod seines Bruders und der Trennung von seiner Frau letztlich Davids Selbsttötung im Alter von 38 Jahren (vgl. ebd.; BBC 2004). „Offen bleibt die Frage, welche Bedeutung der Geschlechtswechsel in der Kindheit für die Schwierigkeiten im Leben dieses Mannes hatte“ (Richter-Appelt 2008, S.57).

Der Journalist John Colapinto, welchem die Mitglieder der Familie Reimer einen verhältnismäßig tiefen Einblick in deren Leben gewährten, stellt Moneys Beharren auf der Richtigkeit seiner Thesen und seiner, dem tatsächlichen Verlauf der Fallstudie widersprechenden Schilderungen mindestens genauso beanstandenswert dar, wie das, in Obrigkeithörigkeit und Vetternwirtschaft gründende Versagen der wissenschaftlichen Gemeinde (Colapinto 2002, u.a. S.210; S.244, S.250, S.257f).

Sowohl die Hinweise auf methodische Mängel als auch essentielle Erkenntnisse in der Bedeutung der Hormone für die Geschlechtsdifferenzierung und das Geschlechtsempfinden, konnten nicht verhindern, dass die Verbreitung der sozialdeterministischen Thesen Moneys unter Berufung auf eine einzige, mindestens falschinterpretierte Fallstudie legitimiert wurde (vgl. Colapinto 2002, S.55ff).

Unter der Berufung auf diese Fallstudie, konnte Money seine bereits vorhergehend formulierten Thesen untermauern, die er u.a. mit Hampson und Hampson in den »Baltimorer Behandlungsrichtlinien« veröffentlichte (Hampson/Money/Hampson 1956). Diese Behandlungsrichtlinien brachten ein neues Entscheidungsprinzip mit sich, das dem sozialen Geschlecht – dem »Gender« – fortan ein schwereres Gewicht beizumessen versuchte und sich wie folgt zusammenfassen lässt: „Ausschlaggebend ist das praktikable Geschlecht, d.h. jene Geschlechtsrolle, in welcher das Kind später voraussichtlich sozial und sexuell am besten eingeordnet ist“ (Schönberg 1990, vgl. Klöppel 2010, S.307ff).

Ulrike Klöppel charakterisiert diese »*Optimal-Gender-Policy*«, „als Strategie der geschlechtlichen Normierung“ (Klöppel 2010, S.23f).

Diese Normierung nimmt u.a. durch den von Money aufgebrachten Begriff der Geschlechtsidentität bzw. des »Genders« Einzug, welcher mitunter als reines Konstrukt deklariert und kritisiert wird. Da man für die inhaltliche Konstituierung des Begriffs auch charakterliche Merkmale oder die erotische Orientierung heranzieht, konserviert und konsolidiert dieses Konzept implizit das System der Zweigeschlechtlichkeit und damit der Heterosexualität (vgl. Groneberg 2008, S.133). Tatsächlich betont Money, dass eine anatomische Geschlechtsmehrdeutigkeit auch aufgrund des erotischen Empfindens zugunsten eines Geschlechts aufzulösen sei und zwar so, dass die betroffene Person letztlich eine heterosexuelle werde (vgl. ebd.). Diese Forderung wurzelt in der heterosexistischen Annahme, das sexuelle Begehren des Menschen richte sich von Natur aus auf das jeweils andere Geschlecht (vgl. Butler 1997, S.328f S. Groneberg 2008, S.133).

Die heterosexuelle Logik, die verlangt, dass sich Identifizierung und Begehren gegenseitig ausschließen sollen, ist eines der einschränkendsten psychologischen Instrumente des Heterosexismus überhaupt: Wenn sich eine Person *als* ein gegebenes Geschlecht identifiziert hat, muss sie ein anderes Geschlecht begehren [kursiv im Orig.].

(Butler 1995, S.316)

Jedoch war die erotische Orientierung nicht das wichtigste Kriterium für die Geschlechtszuweisung bei intersexuellen Neugeborenen, schon alleine deswegen, weil diese nicht in der gebotenen Eile festzustellen war; zudem offenbarte sich eine vorliegende falsche Neuzuschreibung gerade im später aufkeimenden homosexuellen Empfinden der jeweiligen Person. So wurde die höchste Priorität dem Aussehen des äußeren Genitals zugesprochen.

For neonatal and very young infant hermaphrodites, our recommendation is that sex be assigned primarily on the basis of the external genitals and how well they lend themselves to surgical reconstruction in conformity with assigned sex, due allowance being made for a program of hormonal intervention. [...] As a general psychological rule, the earlier that signs of ambisexuality are corrected, the better, both from the parents' viewpoint and the child's.

[Für neugeborene und sehr junge, kleinkindliche Hermaphroditen empfehlen wir, dass das Geschlecht primär angepasst wird auf Basis der äußeren Genitalien und der Weise, wie diese sich für eine chirurgische, dem zugeteilten Geschlecht gemäße Rekonstruktion anbieten, und inwiefern sie ein Programm der hormonalen Intervention

ermöglichen. (...) Als eine generelle psychologische Regel gilt, je früher die Anzeichen des uneindeutigen Geschlechts korrigiert werden, desto besser, sowohl aus der elterlichen Sicht, als auch aus der des Kindes.]

(Money/Hampson/Hampson 1955, S.290, S.295)

Hinsichtlich der geplanten operativen Maßnahmen solle der Arzt in aller Offenheit mit dem Kind sprechen, selbst falls der Hermaphroditismus verborgen bliebe. Man solle das Kind zwar nicht mit unnötigen Ängsten beladen, die Wahrheit jedoch sei häufig weniger beängstigend als die mit der Ungewissheit einhergehenden Fragen (vgl. ebd., S.294).

Dennoch riet Money z.B. im Falle eines XY-Chromosomensatzes bei einem Mädchen zur Verschwiegenheit gegenüber dem Kind und empfahl Ovarien und Hoden mehrdeutig mit »Gonaden« zu benennen (vgl. Karkazis 2008, S.60). Dieses gleichzeitige Vertreten von Offenheit und Verschwiegenheit zeigt sich auch in den Empfehlungen zur Informationsweitergabe an das soziale Umfeld des Kindes. Während Money sich z.B. im Falle eines Geschlechtswechsels für eine Aufklärung des Umfeldes aussprach, riet er in anderen Fällen zur absoluten Verschwiegenheit (s.o.; vgl. Nussberger 2014, S.216).

Nach Money et al. sollten die Eltern zwar über das zweifelhafte Geschlecht ihres Kindes aufgeklärt werden, die Idee jedoch, dass ein Hermaphrodit tatsächlich zu einer Hälfte männlich, zur anderen weiblich sei, sollte ihnen ausgedet werden (vgl. Nussberger 2014, S.216). Wie oben bereits erwähnt, unterstrich Money stets, dass die Eltern des Kindes keinesfalls an dessen Geschlechtsidentität zweifeln dürften (vgl. ebd.).

Moneys Empfehlungen zur frühkindlichen Genitalkorrektur bei Intersexualität werden für pädagogische Überlegungen u.a. dort relevant, wo sie in Moneys Rechtfertigung der binären Geschlechtsklassifikation münden.

U.a. in mehreren Publikationen der 1990er Jahre bemühte er sich um die Verteidigung seines Gender-Konzepts vor der Vereinnahmung durch den konstruktivistischen Feminismus. Money wollte die ansonsten drohende und unhaltbare Negierung der Geschlechterdifferenz abwenden. Deshalb entgegnete er dem konstruktivistischen Argument der kulturellen und historischen Variabilität der Geschlechterdifferenz (vgl. Klöppel 2010, S.101):

Even in its most rapid form, social constructionism can only ignore, but not refute the evidence that there are some essential and universal differences between masculine and feminine as, in particular, in the reciprocal roles of males and females in procreation and the female role in breast feeding [Selbst in seiner schärfsten Form kann der Soziale

Konstruktivismus die Beweislage zugunsten der essentiellen und universellen Unterschiede zwischen männlich und weiblich höchstens ignorieren, nicht aber widerlegen, besonders in Hinsicht auf die reziproken Rollen von Männern und Frauen in der Fortpflanzung und der weiblichen Rolle beim Stillen].

(Money 1995, S.36)

Money verweist auf irreduzible geschlechtsspezifische Verhaltensweisen, welche er im Gattungsverhalten gründen sieht. Im Besonderen begreift er hierunter »*nursing*« und »*mating*« – also »mütterliches Pflegeverhalten« und heterosexuelles »Paarungsverhalten« – und fasst diese unter »*pairbondage*« – der Paarbindung – zusammen (vgl. Money 1991, S.18; Klöppel 2010, S.103). Eine solche essentialistische Auffassung bewertet die Paarbindung im Sinne einer Sammlung fortpflanzungsbezogener Verhaltensweisen als einen „stammesgeschichtlich gegebenen basalen Baustein der menschlichen Existenz“ (Klöppel 2010, S.103; vgl. Money 1995, S.36ff).

Die phylogenetische Bestimmung des menschlichen (und allen biologischen) Lebens zur Fortpflanzung determiniert *alle* Menschen als *entweder* Männer *oder* Frauen – und zwar auch diejenigen, die keine Fortpflanzungsaktivitäten entfalten: Auch ihre Körper und ihr Verhalten, das muss man aus der Argumentation folgern, sind geprägt durch die Bestimmung allen menschlichen Lebens zur Fortpflanzung in *entweder* der männlichen *oder* der weiblichen Rolle [kursiv im Orig.].

(Klöppel 2010, S.103)

Die hier vertretene Legitimierung der Geschlechterdifferenz im Sinne der organischen Funktion, mit der „die Disposition des Organs der Souveränität der Funktion“ (Foucault 1974, S.323) unterworfen wird, kann mit Foucault als charakteristisch für die Gründungsaxiome der Biologie zu Beginn des 19. Jahrhunderts erachtet werden (vgl. Foucault 1974, S.322ff; Klöppel 2010, S.104). Dies sei festgehalten, um die gesellschaftliche Konstruktion dieser Idee als solche zu verdeutlichen und ihr den Charakter der erkannten Natürlichkeit abzustreifen.

Sowohl Moneys Denken als auch die medizinisch-psychologische Problematisierung der Intersexualität in der neueren Fachliteratur zeigen sich von teleologischer wie normierender Art:

Der Fortpflanzungszweck fungiert in Moneys Schriften als ein hierarchisierendes Prinzip, das diejenigen Körper zum normativen Maßstab erklärt, die der generativen

Erhaltung der menschlichen Gattung optimal dienen, während diejenigen, die diese Forderung nicht erfüllen, als dysfunktional abgewertet werden. Insofern wird die gesamte Vielfalt der Körper der Lebensformen von der Warte der Fortpflanzung aus definiert und normativ bewertet, fixiert auf den Erhalt des biologischen Lebens. Die Behauptung, dass es eine essentielle und universale binäre Geschlechterdifferenz gebe, speist sich somit aus einer teleologischen, reduktionistischen Auffassung des (menschlichen) Lebens. Aus diesem teleologischen Denken heraus wird die Zweigeschlechtlichkeit zur totalisierenden Norm der gesamten Menschheit.

(Klöppel 2010, S.104)

An dieser Stelle erscheint es passend, die Begriffe der »Normierung« und »Normalisierung« mit Inhalten zu füllen, welche Ulrike Klöppel aus Michel Foucaults Schriften zu schöpfen vermag. Dies erscheint im Mindesten deswegen passend, da Foucaults Arbeiten im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit – genau wie die Arbeiten anderer postmoderner Theorieschaffender – zunehmend als Bezugspunkte dienen werden.

Klöppel verweist hauptsächlich auf Foucaults Werk »Überwachen und Strafen« (Foucault 2016), wenn sie „eine analytische Unterscheidung zwischen Machttechniken der disziplinierenden Normierung und der regulierenden Normalisierung“ (Klöppel 2010, S.97) beschreibt:

Darin hat er dargelegt, wie sich im 18. Jahrhundert in westlichen Ländern ein Disziplinarregime substaatlicher Institutionen (Armeen, Schulen, Spitäler etc.) herausbildet, das auf die nutzbringende Zurichtung jedes einzelnen Individuums zielt. In diese Institutionen sei die Prüfung (in Form des Tests, der klinischen Beobachtung usw.) als eine Machttechnik zum Tragen gekommen, die die Menschen untereinander vergleichbar macht und ihre Einordnung in eine hierarchische Werteskala erlaubt, welche einen höchsten zu erreichenden Wert und darunter abfallende Werte bis hin zur Abnormität definiert. An Prüfungen sind Belohnungen und Sanktionen geknüpft; Prüfungen erzeugen auf diese Weise einen starken Druck bzw. Zwang zur Konformität mit den Normen. Dabei kann es sich um Verhaltens- oder Leistungsnormen ebenso handeln wie um Körper- und Gesundheitsnormen.

(Klöppel 2010, S.97)

Mit diesen Disziplinarnormen entstanden nach Foucault Vergleichsregister, welche die einzelne Person mit einer individualisierenden Erfassung in Relation zu bestimmten Normen

konfrontiert. Gleichzeitig stellen sie eine Form der wissenschaftlichen Objektivierung verschiedenster Lebensbereiche des Menschen und somit einen Ausgangspunkt für die Entstehung der Humanwissenschaften dar (vgl. Foucault 2016, S.229ff; Klöppel 2010, S.97). „Insofern ermöglichen Disziplinarnormen die Verzahnung von Dressur- und Korrekturtechniken mit der humanwissenschaftlichen Wissensgenerierung“ (Klöppel 2010, S.97).

Disziplinarnormen unterscheiden sich von juristisch-moralischen Normen: Letztere errichten Verhaltensregeln und zeichnen Grenzlinien zwischen dem Erlaubten und dem Verbotenen, beispielsweise als Gesetze, Anordnungen oder Gebote. Im Gegensatz zu juristischen Normen, welche sich hauptsächlich über Strafe und Ausschluss Geltung verschaffen, fördern Disziplinarnormen die Anpassung an die Regeln mit positiven Machtmechanismen wie beispielsweise Anreizen (vgl. Foucault 2016, S.229ff; Klöppel 2010, S.97f). „Letzteres bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch repressive Mittel in den Disziplinarregimen zur Anwendung kommen“ (Klöppel 2010, S.98).

Dem Begriff der »Normierung« wird häufig jener der »Normalisierung« gegenübergestellt. Kann die Normierung als charakteristischer Machtmechanismus der Disziplinierung verstanden werden, stellt die Normalisierung für Foucault jene Funktionsweise von Sicherheitsregimen dar, welche sich ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts neben den Disziplinierungspraktiken etablierte (vgl. Foucault 1993, S.40f; Klöppel 2010, S.98).

Normalisierungstechniken arbeiten mit dem Normalen als statistischem Durchschnitt, von welchem aus „Verteilungen um den Mittelwert und Irregularitäten bestimmt werden können“ (Klöppel 2010, S.98).

Sicherheitsregime mit ihren Normalisierungstechniken suchen die Lebensprozesse der Bevölkerung zu lenken, insbesondere durch ein System von Vorsorgemaßnahmen gegen Risiken, das sich präventiv um sozialen Ausgleich oder die Hebung der allgemeinen Gesundheit der Bevölkerung bemüht, dabei stets daran orientiert, den statistischen Durchschnitt bzw. das Normale zu bewahren oder zu optimieren.

(Klöppel 2010, S.98; vgl. Ewald 2015, S.192f)

Nicht selten wird die Norm als präskriptiver, das Normale als deskriptiver Maßstab bezeichnet (vgl. Dederich 2012, S.127ff; Lemke 1997, S.190; Link 2013, S.33f, 138f, 431). Genau betrachtet erweist sich die Disziplinarnorm zwar als präskriptiv, insofern sie zu befolgende Verhaltensregeln oder einen einzuhaltenden Standard definiert, doch ergeben sich diese

Richtwerte aus dem interpersonellen Vergleich der Geprüften untereinander (vgl. Ewald 1991, S.168; Klöppel 2010, S.98f). Die Disziplinarnorm kann also als ein gänzlich relationales Maß betrachtet werden, welches sich in einem selbstreferentiellen Prozess der Gruppe herausbildet (vgl. ebd.).

Deshalb ist das sogenannte Abnorme nicht wesentlich anders geartet als die Richtwerte – es steht nicht außerhalb des Geltungsbereichs der Norm, sondern bloß am Rande desselben. Gleichzeitig ist aber die Norm als relationales Maß auf die Grenzziehung zum Abnormen angewiesen, um die Richtwerte profilieren zu können. Andererseits ist die Charakterisierung des statistisch Normalen als deskriptiv ebenfalls schwierig: Zwar lässt sich sagen, dass die Norm auch ohne Datenerhebung festgelegt werden kann, während das Normale von einer empirischen Verdichtung abhängig ist. Doch beruht jede gezielte Datenerhebung, die Interpretation der Daten und insbesondere die Bestimmung der Grenzwerte des Normalen bzw. der Schwelle zur Anomalie auf einer Reihe kontingenter Setzungen.

(Klöppel 2010, S.99; vgl. Link 2013, S.73ff, 180ff)

Historisch betrachtet kam und kommt es in gesellschaftlichen Feldern zu Vermischungen von Normierungs- und Normalisierungspraktiken. Beispielsweise trachtet(e) die westliche Medizin im Kontext moderner Biopolitik auf den individuellen Körper Einfluss zu nehmen, genau wie auf die allgemeinen Lebensprozesse der Gesellschaftsmitglieder; sowohl mittels disziplinierender als auch regulierender Techniken (vgl. Hess 1999, S.266ff; Klöppel 2010, S.99). Die Norm fungiert also als ein „Element, das vom Disziplinären zum Regulatorischen zirkuliert [...], das es gestattet, zugleich die disziplinäre Ordnung des Körpers und die Zufallsereignisse einer biologischen Vielheit zu kontrollieren“ (Foucault 1993b, S.40).

Während ein strukturkonservativer und normierender Einsatz der Kategorien Geschlecht und Sexualität fortgeschrieben wird, kommt es auch zu einer partiellen Flexibilisierung der geschlechtlich-sexuellen Grenzziehungen, was eine soziale und/oder ökonomische Integrationswirkung hat gegenüber Menschen, die bislang aufgrund des Geschlechts und/oder der Sexualität Diskriminierungen und Ungleichbehandlungen ausgesetzt waren.

(Klöppel 2010, S.99)

Die Pädagogik muss sich demgemäß Gewahr werden, dass auch sie zur Wandlung des Normalen in Normen und umgekehrt beiträgt, also gleichzeitig Normierungs- wie auch Normalisierungspraktiken realisiert, ähnlich – wenn doch auf andere Art –, wie dies innerhalb der Medizin und im Umgang mit intersexuellen Menschen geschah und noch immer geschieht (vgl. ebd., S.100ff, S.307ff).

Bedient die Pädagogik sich dem erarbeiteten Wissen aus anderen Fachwissenschaften, muss sie die damit einhergehenden Begriffe kritisch hinterfragen. Für eine spätere pädagogische Argumentation wäre an dieser Stelle beispielsweise hervorzuheben, dass mit den Thesen John Money zur psychosexuellen Entwicklung (auch »gender-imprinting-Theorie«) sowie dem vorgeschlagenen Behandlungsprogramm und deren scheinbarer Legitimation durch die Fallstudie Reimer ein typisch weibliches Verhalten (für Kinder) u.a. pädagogisch normiert wurde.

Nicht zuletzt in den Kreisen der intersexuellen Personen wird als Skandal wahrgenommen, dass Money die Unzulänglichkeit seiner Theorie der wissenschaftlichen Gemeinschaft vorenthielt. Des Weiteren ließe sich das Festhalten der wissenschaftlichen Gemeinschaft an dieser Theorie kritisieren, obwohl doch die Gegenevidenzen offenbar gemacht waren (s.o. Colapinto 2002; Groneberg 2008, S.132). Sollte also an dieser Stelle der, durch Money geprägte Begriff des »Genders« grundlegend überdacht werden?

Groneberg meint mit »Geschlechtsidentität« sinngemäß »Gender«, wenn er schreibt:

Die Tatsache, dass der Begriff der Geschlechtsidentität im Umfeld und in Zusammenhang der Methoden Money entstand und gebraucht wurde, hat auch diesen Begriff in ein schlechtes Licht gerückt. Es besteht jedoch kein guter Grund, die ethische und wissenschaftliche Kritik an Money auf den Begriff der Geschlechtsidentität zu übertragen.

(Groneberg 2008, S.132f)

Mit der u.a. durch Money formulierten Beschreibung der Norm, die im „*rechtlichen oder moralischen Sinn* [...] als allgemeiner Imperativ [fungiert], der für das rechtliche und moralische Handeln der einzelnen Menschen oder von Gruppen verbindlich bzw. maßgeblich ist [Hervorh. im Orig.]“ (Dederich 2012, S.131), wurde die *Normalisierung* des einzelnen intersexuellen Kindes legitimiert (vgl. Klöppel 2002, S.307ff).

Der wissenschaftliche und klinische medizinische Hermaphroditismus-Diskurs innerhalb des deutschen Sprachraums richtete sich bereits im Verlauf der 1960er Jahre und damit *bevor* das

experimentelle Dispositiv durch klinisch-psychologische Studien repliziert wurde, an diesem aus (vgl. Klöppel 2010, S.531). Dass die Baltimorer Richtlinien auch im deutschsprachigen Raum von Bedeutung waren, lässt sich z.B. an Walter Züblins Berufung auf die Richtlinien beobachten, mit welcher er seinen bisherigen Standpunkt für eine sexuelle Indifferenz unterminiert, da „[d]ie Entwicklung der psychischen Sexualität [...] offenbar auch beim Normalen stark vom Milieu ab[hängt], in dem der Mensch aufwächst [Veränderung Klöppel] (Züblin 1969, S.67.; Klöppel 2010, S.531). Mit den Ergebnissen Moneys und seiner Kolleg·innen sah man bestätigt, dass die Geschlechtsidentität im Alter von drei Jahren als größtenteils festgelegt zu betrachten sei. Das Erscheinungsbild der Genitalien galt dabei als ausschlaggebend für die Geschlechtszuweisung und somit für die Erziehung, die selbst wiederum den Prozess sozialen Lernens seitens des Kindes bestimme (vgl. Klöppel 2010, S.531).

Welche Konsequenzen diese Auffassungen für die individuellen Biografien der betroffenen Personen mit sich brachten und was diese für deren Identitätsbildung bedeuteten, wird u.a. unter dem Gliederungspunkt 4 genauer beleuchtet werden. Vorweggreifend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass diejenigen intersexuellen Menschen, die in dieser Zeit geboren wurden oder gerade die ersten Jahre ihres Lebens bestritten, im Prozess ihrer Personwerdung – und aufgrund ihrer körperlichen Merkmale – immer wieder Gefühle der Angst, Isolation, Depression und des Unverständnisses erfuhren, wobei sie nicht selten auf keinerlei oder nur spärliche Unterstützung in Form von Aufklärung oder Verbundenheit zurückgreifen konnten.

Ein letztes Mal sei nun die Bedeutung der Fallstudie David Reimers für den Wandel im klinischen Umgang mit intersexuellen Menschen festgehalten (vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.106): Während sie zunächst als eine Art Beweis der medizinischen und psychologischen Machbarkeit von Geschlecht gefeiert wurde „und damit als statuierendes Exempel und Legitimation geschlechtsangleichender Behandlungen“ (ebd.), trug sie letztlich zur lauterwerdenden Kritik an eben diesem Umgang mit intersexuellen Menschen bei, „u.a. indem ihr Bekanntwerden intersexuelle Personen ermutigte, nach der eigenen Geschichte zu recherchieren und Aufklärung einzufordern“ (ebd.; vgl. Preves 2008, S.95f).

Die aufkeimende Solidarisierung innerhalb der sich findenden Betroffene·ngruppe bringt neue Auffassungen über die Intersexualität beim Menschen mit sich.

2.1.1.5 Öffnung des Diskurses und Selbstbestimmung

Operationen mit dem bloßen Ziel der Geschlechtsanpassung an urteilsunfähigen Kindern oder an urteilsfähigen, aber nicht vollständig aufgeklärten Personen sind grundsätzlich unethisch und rechtswidrig. Chirurgische Eingriffe an den Genitalien [...] verstoßen gegen das Menschenrecht auf Selbstbestimmung, wenn sie nicht zwingend medizinisch indiziert sind. Das Einwilligungsrecht der Eltern findet hier seine Grenzen [...]

(Groneberg 2012, S.489; vgl. Werlen 2008, S.178ff)

Mit jenem Wind im Rücken, welcher durch Bruce'/Brendas Geschichte aufkam, erstarkte die Kritik an der *Optimal-Gender-Policy* ab den 80er Jahren. Auch wenn diese Richtlinien originär auf das Wohlergehen intersexueller Kinder abzielten, waren es dennoch die Reihen der Selbsthilfegruppen, aus welchen die Zweifel und die kritischen Einwände am besagten Behandlungsrationale am lautesten zu vernehmen waren (vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.106f). Argumente hierfür gaben im Besonderen die nach und nach und mit steigender Frequenz bekanntgewordenen Lebensläufe betroffener Personen sowie im Speziellen die, in ihnen dargelegten Erfahrungen mit medizinischen Interventionen (vgl. ebd.). Das Gros der Kritik an den geschlechtsangleichenden Eingriffen fällt hierbei „auf die Durchführung irreversibler Eingriffe zu einer später als »falsch« empfundenen Geschlechtszuweisung, unerwünschten Behandlungsfolgen wie Einbußen in der Empfindungsfähigkeit (z.B. Klitorisentfernungen) und die fehlende Einwilligung der betreffenden Personen, besonders, wenn medizinische Interventionen in der frühen Kindheit durchgeführt wurden [Hervorh. im Orig.]“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.107; vgl. Chase 1999, S.147ff; Coventry 1999, S.71ff; Creighton/Liao 2004, S.659ff; Berenbaum 2003, S.1ff). Weiterhin richtete sich die Kritik nun „an Gonadektomien, Hormontherapien und deren Nebenwirkungen sowie an nicht-operativen Behandlungserfahrungen wie Studentenunterricht, fehlender oder unzureichender oder falscher bzw. unvollständiger Aufklärung und Diagnosemitteilung sowie absichtlicher Geheimhaltung“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.107; vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.193ff; Richter-Unruh 2012, S.345ff).

In ihren Forderungen und Empfehlungen sprechen sich die betroffenen Personen u.a. *gegen* irreversible chirurgische und medikamentöse Eingriffe aus, insofern keine Lebensbedrohung vorliege, und *für* „das ausdrückliche Einverständnis unter vollständiger schriftlicher Aufklärung sowie Aufklärung über alle gegenwärtigen und zukünftigen Risiken von Eingriffen, insbesondere bei Organentfernungen und Medikamententherapien (vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.107f; Intersexuelle Menschen e.V. 2008, S.19).

Die Kritik an der Behandlungspraxis scheint häufig von erwachsenen Betroffene-n ausgesprochen zu werden und in deren zurückliegenden Erfahrungen zu gründen. Dies offenbart einen beginnenden Paradigmenwechsel: Im Zuge der »*full consent policy*« (»informierte Einwilligung«) wird die vollständige Aufklärung über die jeweils vorliegende Diagnose sowie der Grenzen und Möglichkeiten einer geschlechtsangleichenden Behandlung durch die Behandelnden gefordert und zwar *bevor* über irreversible medizinische Maßnahmen entschieden wird, so „dass der Betroffene oder sein Stellvertreter [...] umfangreich aufgeklärt und frei von jeglichem Zwang entscheiden kann“ (Woellert 2012, S.451; vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.108; Vollmann 2008, S.44ff).

Milton Diamond, welchem die Aufklärung über den tatsächlichen Ausgang der berühmten Fallstudie Moneys zu verdanken ist, machte sich von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus besonders stark für eine offene Kommunikation und Aufklärung betroffener Personen (vgl. Diamond/Sigmundson 1997, S.1046ff; Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.108). Diamond konstatiert, „*society and the medical community must come to terms with different genital conditions rather than force compliance to any ideal male or female category* [die Gesellschaft und die medizinische Gemeinschaft müssen sich mit verschiedenen genitalen Konditionen abfinden, statt die Fügung an irgendeine ideale männliche oder weibliche Kategorie zu forcieren]“ (Diamond 1997, S.208). Dies geschieht nach Diamond und Sigmundson durch ein Moratorium für Behandlungen am Geschlechtsteil der betroffenen Kinder, bis zu dem Zeitpunkt, zu welchem die Person dann selbst über die Notwendigkeit der Behandlung, und in diesem Rahmen über deren Vor- und Nachteile entscheiden kann (vgl. Diamond Sigmundson 1997; Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.108).

„Ein weiterer Kritikpunkt an der lange üblichen Behandlungspraxis bezieht sich schließlich auf das Fehlen empirischer Studien zu den tatsächlichen Behandlungsergebnissen und zur Lebensqualität intersexueller Personen im Erwachsenenalter“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.109). Konsequenterweise ist ein Ruf nach *follow-up*-Studien aus der wissenschaftlichen Gemeinde zu vernehmen (vgl. Richter-Appelt 2007, S.58; Lee et al. 2006, S.560).

In die selbe Kerbe scheinen die allgemeinen und speziellen Empfehlungen zu schlagen, welche im Ergebnispapier der 2005 abgehaltenen Chicagoer *Consensus Conference* (Lee et al. 2006) festgehalten und in der vorliegenden Arbeit u.a. unter den Gliederungspunkten 2.1.1.5 und 2.1.2 Erwähnung finden. Mit sprachebezogener Spitzfindigkeit lässt sich die jeweilige Priorität der allgemeinen Leitlinien anhand der Wahl der verwendeten Verben erkennen. Ein optimaler klinischer Umgang zeichnet sich dem Ergebnispapier zufolge durch folgende Merkmale aus:

- *gender assignment must be avoided before expert evaluation in new-borns;*
- *evaluation and long term management must be carried out at a centre with an experienced multidisciplinary team;*
- *all individuals should receive a gender assignment;*
- *open communication with patients and families is essential and participation in decision making is encouraged;*
- *patient and family concerns should be respected and addressed in strict confidence.*

(Lee et al. 2006, S.554f)

Katinka Schweizer und Hertha Richter-Appelt übersetzen wie folgt ins Deutsche:

1. Eine Geschlechtszuweisung vor einer expertengestützten Diagnostik muss vermieden werden;
2. Diagnostik und das langfristige Behandlungsmanagement müssen an einem Zentrum durch ein erfahrenes, multidisziplinäres Team erfolgen;
3. alle Individuen sollten eine Geschlechtszuweisung erhalten;
4. eine offene Kommunikation mit Patienten und Familien ist essenziell und die Partizipation in Entscheidungsprozessen wird ermutigt;
5. Patienten- und Familienanliegen sollten respektiert und in strikter Vertraulichkeit behandelt werden.

(Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.109)

Das Behandlungsteam sollte sich aus diversen Spezialist:innen sowohl der somatischen Medizin als auch der Psychologie und Psychiatrie zusammensetzen; Ergänzung erfährt deren Arbeit durch Sozialarbeiter:innen, Pfleger:innen und Medizinethiker:innen (vgl. Lee et al. 2006, S.e490; Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.110). Das psychosoziale Management sollte hierbei als essentieller Teil der Behandlung erachtet werden und ist besonders in der Entscheidungsfindung hinsichtlich der Geschlechtszuweisung, des Operationszeitpunkts und der Hormonbehandlung sowie in den Prozess der Aufklärung zu integrieren (vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.110).

Ziel ist dabei die Ermöglichung einer insgesamt positiven ganzheitlichen Lebensqualität und Bewältigung. An dieser Stelle wird der hohe Stellenwert der Selbsthilfegruppen explizit unterstrichen (vgl. Lee et al. 2006, S.e496f). Dennoch waren unter den Teilnehmenden der Konferenz nur wenige Nicht-Mediziner:innen und Expert:innen in eigener Sache vertreten (vgl. Schweizer, Richter-Appelt 2012a, S.111).

Für den (jüngeren) medizinischen Umgang mit Intersexualität stellt die *Concensus Conference* mit ihren Ergebnissen – und verstanden als Startschuss für einen qualitativ veränderten Diskurs hinsichtlich des medizinischen Umgangs – einen wichtigen Meilenstein dar (vgl. ebd.).

So findet das Ringen um die Deutungshoheit über den Begriff der Intersexualität und den verbundenen (medizinischen) Umgang in der inter- wie transdisziplinären und internationalen Konferenz einen zunächst versöhnlichen Zwischenstopp, welcher sich um Dialog und Transparenz bemüht, genau wie um die Berücksichtigung des individuellen Erlebens und eines toleranter formulierten Begriffs der Lebensqualität (vgl. ebd.).

Im *Consensus*-Papier werden noch immer geschlechtsangleichende Operationen vorgeschlagen, „wenngleich die Grenzen der Behandlungsmöglichkeiten nicht verleugnet werden“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.110). Für medizinische Eingriffe sind eine präzise Diagnostik und Prognose der späteren Geschlechtsentwicklung vorauszusetzen; die Funktionsfähigkeit steht stets über kosmetischen Aspekten (vgl. ebd.).

In der medizinischen Fachwissenschaft bleibt die Bewertung der Behandlungsnotwendigkeit sowie der Indikationsstellung bei Intersexualität ein kontroverses Thema, wobei „die zentrale Frage dabei ist, welche Not durch welche Behandlung ab- und welches Verfahren unter welchen Risiken anzuwenden ist“ (ebd., S.112). Das jeweilige Krankheits- und Behandlungsverständnis der beteiligten Entscheidungsträger·innen, Berater·innen und Behandelnden stellt hier nach wie vor eine weitreichende Grundlage dar. Wenig zufriedenstellend erscheint deshalb die noch immer zu entdeckende Haltung in der Sprache der biomedizinischen Literatur, welche beispielsweise »Genitalkorrekturen« deklariert und damit ganz der von John Money vertretenen Auffassung entspricht, intersexuelle Phänomene seien »*Sex Errors of the Body*«, also Geschlechtsfehler des Körpers (vgl. Lang 2006, S.85; Money 1969; Schweizer/Richter-Appelt 2012a, S.112).

Alles in allem, so scheint es, wird aus medizinischer Sicht noch immer von einem unnormalen Zustand eines menschlichen Körpers gesprochen, der als mehr oder weniger behandlungs- »würdig« gilt. Wie die letzten Gliederungspunkte zeigen, befinden sich die Vorstellungen vom natürlichen, »gesunden« Zustand des menschlichen Körpers und dessen Abweichung im historischen Wandel. Die Debatten, die darüber geführt werden, ob und auf welche Weise diesen Abweichungen zu entgegnen ist, ob das jeweilige Individuum selbst oder eher Fachleute und – falls Letztere – welche Fachleute sich diesen Abweichungen annehmen sollten, diese Debatten produzieren in Abhängigkeit der kulturellen Einflüsse jeweils andere Ergebnisse. Angesichts der schier unendlichen Anzahl fundamentaler Diskurse, wie beispielsweise jene über die Bewertung des intersexuellen Körpers als Privileg oder Mangel, der Schädlichkeit oder des Gewinns eines Zwischengeschlechts für die gesellschaftliche Ordnung oder, allem voran, der tatsächlichen Existenz der Intersexualität beim Menschen, erscheint eine trennscharfe Definition des Begriffs der Intersexualität an dieser Stelle als vermessen. Dennoch bleibt noch die Möglichkeit, aktuelle Benennungen und Vorstellungen des Phänomens, vor dem Hintergrund des oben gewonnen Wissens, kritisch zu begutachten. So widmen wir uns im Folgenden also dem Begriff der Intersexualität aus heutiger Sicht.

2.1.2 Der Begriff der Intersexualität aus heutiger Sicht

Mit dem Blick auf die oben beschriebenen Entwicklungen, wird ersichtlich, dass es immer wieder die gesellschaftlichen Voraussetzungen waren, welche hintergründig Impulse für entsprechende wissenschaftliche Bemühungen gaben. Die Häufigkeit der Fälle von Intersexualität verändert sich mit dem fast willkürlich erscheinenden Umfang des Begriffs sowie den diagnostischen Möglichkeiten. Die Härte der medizinischen Begriffsdefinitionen schien sich stets zu Gunsten einer Konvergenz des fachwissenschaftlichen Wissens an gesellschaftliche Erwartungen zu erweichen. Kriterien der Definition und Diagnose der Intersexualität zerbrachen wieder und wieder an der tatsächlichen Beschaffenheit der untersuchten Körper; mit jedem Versuch der Medizin, es schärfer zu zeichnen, verschwamm das Profil der Intersexualität zunehmend. Diese soziologisch benennbare, gesellschaftliche Konstruktion der Begriffe im Sinne des Sozialkonstruktivismus Bergers und Luckmanns (vgl. Berger/Luckmann 2013), sollte ständige Berücksichtigung erfahren, wenn biologische und medizinische Auffassungen zur pädagogischen Argumentation herangezogen werden. Auch aus Perspektive einer symbolisch-interaktionistischen Variablenanalyse kann der Begriff des Geschlechts eher als eine nur scheinbar generische Variable verwendet werden, also als ein disparater und lokalisierter Begriff, dessen Inhalt sich jeweils aus der bestimmten Anwendung ergibt und nicht als Begriff, der stichhaltig für eine präzise erfasste abstrakte Kategorie steht (vgl. Blumer 2013, S.29f).

Diese erkennbare Oszillation im Historischen ist ebenfalls ausschlaggebend für die zeitgenössischen Begriffsdiskurse um die Intersexualität. Im Folgenden soll unser Augenmerk auf eben diese aktuellen Begriffsverwendungen gerichtet werden, um im Anschluss der *historischen* Varianz der Geschlechtswahrnehmung auch noch eine *soziokulturelle* zur Seite zu stellen.

Während im Begriff des Hermaphroditismus die Vorstellung einer Verbindung von weiblichen und männlichen Attributen im Sinne einer doppelten Geschlechtlichkeit zum Ausdruck kommt, bezeichnet *Inter-Sexualität* das Bestehen von *Zwischen-Geschlechtlichkeit* [kursiv im Orig.].

(Schweizer 2012a, S.30)

Der Begriff der Intersexualität löste im medizinischen Sprachgebrauch die Begriffe des »wahren« und des »Pseudohermaphroditismus« weitestgehend ab, was die Debatte um eine

angemessene Terminologie jedoch noch nicht beendete (vgl. Schweizer 2012a, S.26). Im fachwissenschaftlichen Diskurs findet die Bezeichnung »Störungen der Geschlechtsentwicklung« (»*Disorders of Sex Development*«, DSD) vermehrt Verwendung, wie es das oben erwähnte Ergebnispapier der Chicagoer *Consensus Conference* anrät (vgl. ebd.). Mit diesen Störungen sind jene angeborenen Konditionen gemeint, welche sich durch untypische Entwicklungen des chromosomalen, gonadalen oder anatomischen Geschlechts auszeichnen (vgl. ebd.; Lee et al. 2006, e488f).

Wie die diagnostischen Begriffe des »wahren« und des weiblichen und männlichen »Pseudohermaphroditismus« veranschaulichen, wurde der Hermaphroditismus-Begriff zur Beschreibung von Personen mit uneindeutigem Körpergeschlecht in medizinischen Publikationen noch nicht gänzlich aufgegeben (vgl. u.a. Sinnecker 2004, S.800).

Der Begriff »Intersexualität«, wie er auch in der vorliegenden Arbeit großanteilige Verwendung findet, ist ebenfalls *cum grano salis* zu verwenden bzw. zu verstehen:

Insbesondere der Begriff „Intersexualität“ sollte heute keine Verwendung mehr finden, da er von vielen Betroffenen als unangemessen den sexuellen Aspekt herausstellend erlebt wurde. Stattdessen wird zukünftig die Verwendung des Terms „disorders of sex development“ (DSD) bzw. Störungen der Geschlechtsentwicklung empfohlen [Hervorh. im Orig.].

(Holterhus 2008, S.217)

Die Wahl *eines* richtigen Begriffs innerhalb zukünftiger Diskurse erscheint unmöglich und so wird sich die Pädagogik den Vorschlägen aus anderen fachwissenschaftlichen Bereichen offenhalten müssen, um gegebenenfalls selbst an einer Begriffsdefinition mitzuwirken. Wenn beispielsweise Ringert im »Handbuch für Kinderurologie« behauptet, „Sexuelle Differenzierungsstörungen stellen ein schwerwiegendes soziales Problem dar und bedürfen einer schnellen Entscheidung in Hinsicht auf die Geschlechtszuordnung des Neugeborenen“ (Ringert 1993, S.395), dann verschiebt sich das Erkennen des Ist- und die Formulierung eines Soll-Zustandes mitunter in die Begriffssysteme der Pädagogik.

Wie soll aber pädagogisch gearbeitet werden, wenn noch nicht geklärt zu sein scheint, was das Problem ist und *ob* es überhaupt ein Problem gibt? Nach Vilain sei es mittlerweile gar unmöglich, Intersexualität zu definieren (vgl. Vilain 2006, S.6ff). Dabei spricht er konkret die schiere Unmöglichkeit im Rahmen der ärztlichen Praxis an, ein Individuum als männlich oder weiblich zu unterscheiden (vgl. ebd.).

Deskriptive Definitionen, die an den gewohnten Sprachgebrauch und an unser Denken in »männlich« und »weiblich« anknüpfen, erscheinen angesichts des vorangehenden Diskurses als versöhnlich. Wenn also angenommen wird »Intersex« zu sein, bzw. Intersex-Merkmale zu besitzen, impliziere eine Verortung oder gar eine Bewegung zwischen männlichen und weiblichen Geschlechtskategorien (vgl. Schweizer 2012a, S.30f), dann wird das disruptive Potential der oben nachgezeichneten historischen Analysen verkannt. Diese Annahme setzt Geschlecht voraus als Kontinuum, mit »männlich« als dem einen und »weiblich« als dem anderen Pol (vgl. ebd.). Aber zeigte sich nicht gerade, dass die Kriterienfindung einer definitiven Geschlechtsbestimmung, meist daran scheiterte, die wahre »Männlichkeit« bzw. »Weiblichkeit« zu definieren?

Es erscheint mir an dieser Stelle unmöglich, eine Nominaldefinition zu verfassen, die für den restlichen Verlauf dieser Arbeit gelten soll. Eine solche Begriffswahl verlöre mit dem letzten Satzzeichen der vorliegenden Arbeit ihre Gültigkeit.

Wie also schon unter dem Gliederungspunkt 1.2 angekündigt, werde ich auch nach der getanen Analyse den von Intersex-Verbänden derzeit nahegelegten Begriff »Intersex« verwenden, jedoch trägt dieser im Folgenden stets die Qualität des prinzipiell Verwerfbaren in sich, die sich in den obigen Gliederungspunkten schon für so viele andere Begriffe ergab.

Mit Foucault kann darauf hingewiesen werden, dass unsere Einteilung, unsere Ordnung der Dinge, stets einem historischen Apriori entspringt. Unser (geschlechter)ordnender Blick könnte auch ein ganz anderer sein, wären unsere Kulturgeschichte und unsere individuellen Biografien andere gewesen (vgl. Foucault 1974, S.22). Die Ordnung der Begriffe, wie wir sie beispielsweise in medizinischen Enzyklopädien vorfinden, ergibt sich aus dem Wesen der Sprache im Sinne des „Funktionieren[s] in der Repräsentation“ (ebd., S.124). Dieser Umstand machte ein ständiges Nachbessern in der Definition der Geschlechter notwendig, denn, was sprachlich und auf den ersten Blick in zwei Teile zu trennen war, entpuppte sich stets aufs Neue als eine doch kompliziertere Entität.

Ich schlage nun also vor, die Einteilung in eine bestimmte Anzahl an Geschlechtern oder die Definition der Intersexualität als etwas, das dazwischen oder außerhalb liegt, mindestens zu vertagen und mit einem Geschlechtsbegriff zu arbeiten, der bestimmte Kategorien, die sich im Körperlichen wie im Psychischen und Sozialen ergeben (auch diese Kategorien gründen in verschiedenen *epistemai* im Foucault'schen Sinne), als Merkmale beschreibt, die im Individuum variieren und eine Gruppierung von Individuen aufgrund ihrer temporären Übereinstimmung ermöglichen. Verhaltensweisen oder Körpereigenschaften, die bisher also vielerorts als typisch männlich oder weiblich benannt wurden, werden dieser metonymischen

Kategorisierung (vgl. Koller 2001, S.44) entrissen und auf einer darunterliegenden Ebene benannt. Mit anderen Worten: Es wird auf die Einteilung in »typisch Junge – typisch Mädchen« verzichtet.

2.2 Die Geschlechterkategorie in soziokultureller Abhängigkeit

Um die kulturell-historische Zufälligkeit unserer gängigen Geschlechterauffassungen zu untersuchen, werden an dieser Stelle einige Weisen skizziert, auf welchen andernorts mit intersexuellen Menschen umgegangen wird.

Bosinski weist auf eine Fülle sozialpsychologisch-historiographischer Untersuchungen hin, die in ihrer Gesamtheit zeigt, wie sehr Geschlechtsrollenbilder soziokulturellen Schwankungen unterliegen (vgl. Bosinski 2000, S.114). Die Entwicklungsaufgabe eines jeden Kindes, zu erlernen, wie es sich entsprechend diesen durchschnittlichen Erwartungen an seine Zugehörigkeit zum weiblichen oder männlichen Geschlecht zu verhalten hat (vgl. ebd.), wird spätestens im Gliederungspunkt 6.2 genauer beschrieben.

Gleichwohl hat die vergleichende ethnologische Forschung auch gezeigt, dass es eine Anzahl von Kulturen gibt, in denen neben der kategorialen Scheidung von Mann und Frau weitere soziale Geschlechterkategorien im Sinne eines (durch sozial-religiöse, aber auch soziosexuelle Positionen und Funktionen beschriebenen) „dritten“ (und gelegentlich auch „vierten“) Geschlechts existieren [Hervorh. im Orig.][.]

(Bosinski 2000, S.114)

Wenn hier auch darauf hinzuweisen ist, dass es sich nicht explizit um biologisch-intersexuelle Menschen handelt, sondern um eine Kategorie der Geschlechterrolle, welche sowohl biologisch männlichen wie weiblichen Menschen zusteht, so lassen sich gleichwohl die »*Berdache*« – oder auch »*Two-Spirit-People*« – benennen, welche man unter nordamerikanischen Indianern finden kann (vgl. Roscoe 1993; Lang 1995, S. 296, 306).

Berdaches können als weiblich und als männlich betrachtete Tätigkeiten ausüben, sowohl mit Angehörigen des biologisch anderen als auch mit denen des eigenen biologischen Geschlechts sexuellen Umgang haben [...] und diese Personen auch heiraten, ohne dass das in der Kultur als homosexuell betrachtet wird. Sie können als biologisch männliche *Berdaches* Schwangerschaften vortäuschen und „Kinder“ gebären, als biologisch weibliche *Berdaches* Häuptlinge und anerkannte Krieger werden. Ihr Ansehen kann dem des Schamanen gleichen (dessen Rolle in einigen

Stämmen von ihnen ausgefüllt wird), da sie die magischen Kräfte beider Geschlechter in sich tragen, es kann aber auch das einer eigenen, ebenbürtigen Gruppe sein. Nicht selten treten sie auch als Vermittler in Geschlechterkonflikten (z.B. Ehezwisten) auf. Zum *Berdache* kann man offenbar auf verschiedenen Wegen werden: Bei Prärie-Stämmen ist eine Traumvision des Betreffenden (der er folgen muss) der Anlass für den Wechsel. Es scheint aber auch Stämme zu geben, bei denen die Eltern schon bei der Geburt des Kindes seine Bestimmung zum *Berdache* beschliessen [kursiv und Hervorh. und kursiv im Orig.].

(Bosinski 2000, S.114)

Sollten die Eltern eines frischgeborenen nordamerikanischen Inuit-Mädchens der Meinung sein, ein männlicher Jäger werde dringender benötigt, kommt es mitunter vor, dass sie das Kind als »erklärten Jungen« aufwachsen lassen (vgl. Bosinski 2000; Lang 1990, S.331ff, 393).

Die indischen »*Hjras*« stellen in ihrer Religion ein »Drittes Geschlecht« dar und stehen im Dienste der Muttergottheit Bahuchara Mata. Sie lassen sich kastrieren und penektomieren und leben als heilige »Männer-ohne-Mannsein« frei von Begierde und Lust und zugleich als Frau und Mann und damit „voll von Güte und Stärke. In christlich-europäisch geprägter Terminologie wären sie transvestitische Eunuchen“ (Bosinski 2000, S.114; vgl. Nanda 1993). Ganz ähnlich wie Groneberg dies in seiner Übersetzung Ovids andeutete (s.o.), stellt die, als »*nirvan*« bezeichnete Orchidektomie eine Befreiung von irdisch-menschlichem Bewußtsein dar und damit einen Aufstieg zu einer höheren Bewußtseinsform (vgl. Bosinski 2000, S.115).

Hjras assistieren bei Fruchtbarkeitsritualen, sorgen für männlichen Nachwuchs und gute Ehen. Entgegen dem deklarierten Keusch[h]eitsideal gehen jedoch viele von ihnen der homosexuellen Prostitution nach, eine zuvor eher tabuierte Praxis, die vor allem durch die AIDS-Pandemie evident wurde und zu erheblichen Problemen führt [Hervorh. im Orig.].

(Bosinski 2000, S.115; vgl. Baqi et al. 1999, S.300ff)

In einer Minderheit handelt es sich bei *Hjras* um „Personen mit echtem Intersex-Syndrom“ (Bosinski 2000, S.115). Hier scheint ein Verständnis der Zwischen- oder Drittgeschlechtlichkeit tradiert zu werden, das u.a. vorhergehend impotente Männer, deren Männlichkeit „»sowieso nutzlos sei« [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.) zu Orchidektomien und Penektomien bewegt, um zu sozial-religiös anerkannten *Hjras* zu werden (vgl. ebd.).

„Daneben scheinen aber auch Bestimmungen von gesunden Kindern als *Hijras* vorzukommen“ (ebd.).

Ein derartiger Wechsel der Geschlechtsrollen scheint einigen europäischen Kulturen ebenfalls vorherzugehen, wobei die meist mit schamanistischen Praktiken durchgeführten Wechsel mit dem Übergang vom Animismus zur Verehrung personaler Gottheiten zunächst seltener und schließlich ganz aufgegeben wurde (vgl. ebd.; Bleibtreu-Ehrenburg 2015, S.79ff; Lang 2006, S.205f).

Wenn es sich dabei auch nicht alleinig um eine Kategorie für Menschen mit intersexuellem Körper handelt, kann dennoch die albanische und südslawische »geschworene Jungfrau« als eine Kategorie genannt werden, die u.a. intersexuellen Menschen eine Geschlechtsrolle neben der männlichen und weiblichen bietet (vgl. Grémaux 1993, S.275).

Seit der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird aus dieser Region von biologischen Frauen mit männlichem Habitus und männlichem Verhalten berichtet, die in der männlichen Geschlechterrolle leben, Männerkleidung und Waffen tragen, Männerarbeit machen und vermutlich auch eine Geschlechtsidentität als Mann entwickeln.

(Lang 2006, S.204)

Mit einem entsprechenden Schwur können Mädchen dort in die soziale Existenz der Nicht-Frau schlüpfen, was jenen Frauen einen Freiraum bietet, welche sich in der traditionellen weiblichen Rolle unwohl fühlen (vgl. Lang 2006, S.204). Auch für intersexuelle Menschen, die in der Pubertät körperlich virilisieren, könnte diese Kategorie eine Möglichkeit darstellen, „relativ konfliktfrei in die männliche Rolle zu wechseln“ (ebd.). Ebenfalls geht auch hier mit dieser dritten Geschlechtskategorie ein sozialer Aufstieg einher, kommt einer Frau in der dort typischen patrilinearen Gesellschaft doch lediglich eine Außenseiterrolle zu (vgl. ebd.; Grémaux 1993, S.234ff).

In der Dominikanischen Republik werden bestimmte Kinder in der weiblichen Geschlechtsrolle großgezogen, aber mitunter bereits als »*guevedoce*« bezeichnet, sobald eine spätere vermännlichende Entwicklung vermutet wird. Der Begriff »*guevedoce*« bedeutet »Phallus/Penis mit Zwölf« und beschreibt wohl einen vererbten 5 α -Reduktase-Mangel (vgl. Lang/Kuhnle 2008, S.242; Herdt 1993, S.425ff; siehe Gp. 3.2.1.3.2).

Wenn der obige, dürftige Überblick auch nur anzudeuten vermag, dass eine andere Bewertung intersexueller Körper oder Geschlechterrollen, als die bemängelnde der westlichen Medizin der letzten 150 Jahre vollzogen werden kann, so sei an dieser Stelle vorsichtshalber erneut konstatiert, dass Intersexualität prinzipiell zu unterscheiden ist von Phänomenen wie der Homo- oder Transsexualität (siehe Gp. 2.1.1.3). Die zwischenzeitlichen Vermengungen dieser Begriffe innerhalb der angesprochenen eineinhalb Jahrhunderte wurden in den oberen Gliederungspunkten angedeutet, sollten aber bis auf Weiteres nicht wiederholt werden. Um dennoch gegenwärtigen Tendenzen die Ehre zu geben, welche schließlich auch die Leben heute lebender intersexueller Menschen beeinflussen, sei an dieser Stelle mit Bosinski festgehalten:

Auch in modernen Industriekulturen sind die Grenzen zwischen Mann-Sein und Frau-Sein nicht mehr derart zementiert wie etwa noch vor 30 Jahren: Zumal in den großen Städten gibt es mittlerweile eine schillernde Szene von Angehörigen beider Geschlechter, die sich als „Queer“, „Drags“, „Gendernauts“, „Transgenders“ usw. jenseits der herkömmlichen Rollenzuschreibungen definieren, ohne dass es sich dabei um krankheitswertige [...] Geschlechtsidentitätsstörungen handelt [Hervorh. und kursiv im Orig.].

(Bosinski 2000, S.115)

Während die vorliegende Arbeit konzipiert und geschrieben wurde, kam der Intersexualität beim Menschen mindestens in Deutschland mehr und mehr öffentliche Aufmerksamkeit zu. Dies spiegelt sich nicht zuletzt in Veränderungen der hiesigen Gesetzeslage wider. Diese Veränderungen tragen, genau wie die momentane medizinische Behandlungspraxis zur heutigen Lebenssituation intersexueller Menschen (in Deutschland) bei. Mit der Beschreibung dieser Veränderungen, findet die in dieser Arbeit vollzogene Behandlung der Mythen und des Wissens zur Intersexualität ihr Ende und das anschließend zusammengestellte biologische und medizinische Fachwissen zur Intersexualität, kann mit geschärftem Blick kritisch und distanziert gelesen werden.

2.3 Momentane medizinische Praxis, momentane Lebenssituation

Trotz der oben an vielen Stellen skizzierten Kritik an den medizinisch-fachwissenschaftlichen Vorgehensweisen, gilt es an dieser Stelle festzustellen, dass es derzeit hauptsächlich Veröffentlichungen aus der Medizin sind (siehe Gp. 4.1) bzw. des (Medizin-)Rechts (vgl. Plett 2012, S.131ff; Tolmein 2012, S.175ff), welche Aufschluss über die gegenwärtige Lebenssituation intersexueller Menschen zu bieten scheinen. Jedoch schlagen sich wohl nicht zuletzt die Bestrebungen der Betroffenenverbände in den jüngsten Gesetzgebungen und damit in grundlegenden Rechten intersexueller Menschen nieder. So kann dem Beschluss des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 10. Oktober 2017 ein Hinweis auf einen personenstandrechtlichen Missstand entnommen werden:

1. Das allgemeine Persönlichkeitsrecht (Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 1 Abs. 1 GG) schützt die geschlechtliche Identität. Es schützt auch die geschlechtliche Identität derjenigen, die sich dauerhaft weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen lassen.
2. Art. 3 Abs. 3 Satz 1 GG schützt auch Menschen, die sich dauerhaft weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen lassen, vor Diskriminierungen wegen ihres Geschlechts.
3. Personen, die sich dauerhaft weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen lassen, werden in beiden Grundrechten verletzt, wenn das Personenstandsrecht dazu zwingt, das Geschlecht zu registrieren, aber keinen anderen positiven Geschlechtseintrag als weiblich oder männlich zulässt.

(BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017)

Zwar können die Genitalien eines ungeborenen Kindes bereits während der Schwangerschaft der Mutter diagnostiziert werden, dennoch wird dessen Geschlecht erst nach der Geburt offiziell bestimmt (vgl. Groneberg 2008, S.123). „Dieses «Zuweisungsgeschlecht» wird in Urkunden eingetragen und Bestandteil des Zivilstandes des Individuums. Bis vor kurzem wurde dem neugeborenen Kind auf der Basis des, in dem kurzen Zeitraum nach der Geburt, vom Arzt Gesehenen und Gesagten, ein Geschlecht attestiert und in den Überzeugungen seines sozialen Umfeldes verankert (vgl. ebd.). Im Anschluss wurde das Kind dem jeweiligen »Erziehungsgeschlecht« entsprechend bewusst oder unbewusst geschlechtsspezifisch behandelt, „d.h. entsprechend der Vorstellungen, Erwartungen, Haltungen und Reflexe, die in

seiner Gemeinschaft, Gesellschaft und Kultur bezüglich des jeweiligen Geschlechts bestehen“ (ebd.). Ab dem Moment der Geschlechtszuweisung lebte das Kind also seinem Gender bzw. dem sozialen Geschlecht entsprechend (vgl. ebd.).

Mit dem am 01.11.2013 in Kraft getretenen Zusatz des Personenstandsrechts wurde ein Geschlechtseintrag im Geburtenregister scheinbar *untersagt*, falls das Kind weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen sein sollte (PStG §22 Abs.3, Änderung vom 01.11.2013). Diese vorgeschriebene Auslassung des Geschlechtseintrags konnte nun nicht etwa als neues Recht, sondern viel mehr als eine erzwungene Stigmatisierung bewertet werden. Tatsächlich deutete der Wortlaut auf das Ausfindigmachen eines Mangels hin, welcher dann in einem entsprechenden Personenstand festzuhalten war:

Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so ist der Personenstandsfall ohne eine solche Angabe in das Geburtenregister einzutragen.

(PStG §22 Abs.3, Änderung vom 01.11.2013)

Am 22.12.2018 trat schließlich eine weitere Fassung dieses Paragraphen in Kraft, in welcher die besagte Passage eine entsprechende Neuformulierung erfuhr:

Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so kann der Personenstandsfall auch ohne eine solche Angabe oder mit der Angabe "divers" in das Geburtenregister eingetragen werden.

(PStG §22 Abs.3, Änderung vom 22.12.2018)

Der Verzicht auf einen Eintrag bzw. die Entscheidung, »divers« in das Geburtenregister eintragen zu lassen, wird damit zu einem Recht bzw. zu einer wählbaren Möglichkeit. Dennoch erscheint noch immer eine stigmatisierende Deutung der Passage denkbar, liest man die Unzuordenbarkeit zur männlichen oder weiblichen Kategorie als Feststellung eines Mangels. »Divers« wäre folglich, wer nicht männlich oder weiblich sein *kann*.

Ein geschlechtsunabhängiger Eintrag im Geburtenregister wäre denkbar gewesen, beispielsweise durch einen Verzicht der Geschlechtsdokumentation bei allen Neugeborenen. Wenn dies vom Bundesverfassungsgericht auch als Möglichkeit für die Gesetzesänderung vorgeschlagen wurde (vgl. BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017, Rn. 52), erachtete der Gesetzgeber dies offensichtlich nicht als sinnvoll.

Auch in der Wissenschaft zielt die Überarbeitung der kritisierten Konzepte meist nicht auf fundamentale Perspektivwechsel. So richtet beispielsweise Hertha Richter-Appelt die Entscheidung zur Wahl des Erziehungsgeschlechts mit Meyer-Bahlburg und Kolleg·innen (vgl. Meyer-Bahlburg et al. 2000, S.200ff) auf eine neu formulierte *Optimal-Gender-Policy* aus, nach welcher die folgenden Punkte möglichst zu erfüllen seien:

- reproduktive Funktionsfähigkeit (falls möglich)
- sexuelle Funktionsfähigkeit,
- möglichst wenige medizinische Eingriffe,
- ein geschlechtsangepasstes Erscheinungsbild,
- eine stabile Geschlechtsidentität,
- ein angemessenes Geschlechtsrollenverhalten,
- eine bestmögliche Lebensqualität.

(Richter-Appelt 2007, S.60)

Die, diesen Zielvorgaben zugrunde gelegte möglichst geringe Uneindeutigkeit in Erscheinung und Empfinden, findet in der öffentlichen Diskussion stetige Kritik. Mit dieser einher geht mitunter die Frage, weshalb es keine große Variabilität von Körpern, von Geschlechtsidentitäten und Rollenverhalten geben könne. Forderungen werden formuliert, die sich für die Selbstbestimmung des Körpers und der Geschlechterrolle durch die betroffene Person aussprechen, wobei der Erste Senat des Bundesverfassungsgerichts diesen Forderungen mit dem oben zitierten Beschluss vom 10. Oktober 2017 nachgekommen zu sein scheint (vgl. ebd.; BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017; D., 2017; Veith 2012).

Da für „Personen mit Varianten der Geschlechtsentwicklung“ (PStG §45b Abs.1) jedoch weiterhin die Vorlage einer ärztlichen Bescheinigung vorausgesetzt wird, um die erwünschte Änderung des Geschlechtseintrags vornehmen lassen zu können (vgl. PStG §45b Abs.3), wird sich auch diese Lösung nicht der Kritik der Betroffene·n entziehen können. Dies wird wohl auch nicht durch die Tatsache zu verhindern sein, dass diese Möglichkeit prinzipiell schon Menschen ab dem Alter von 14 Jahren offensteht (vgl. ebd., Abs.2).

Die Forderungen nach Selbstbestimmung des Körpers und der Geschlechterrolle durch die betroffene Person wurden und werden nicht nur von Betroffene·nverbänden intersexueller Menschen ausgesprochen (s.o.), sondern finden auch seitens der Mediziner·innen selbst Ausdruck. Blackless und Kolleg·innen (vgl. Blackless et al. 2000) äußern nach einer Literaturanalyse zusammenfassend, dass 2 % der Lebendgeburten weltweit genitalanpassend

operiert werden (vgl. ebd., S.151). Wie in Abbildung 3 dargestellt, stellen die Autor·innen einem dimorphen, dichotomen Geschlechtermodell ein »bimodales Kontinuum« gegenüber, nach welchem es zu einer Schnittmenge variierender chromosomaler und genitaler Formen und hormonaler Aktivität kommt (vgl. ebd., S.162). Sollte ihre Darstellung der menschlichen Population auf Akzeptanz treffen, müsse die Erfordernis medizinischer Intervention bei Intersexualität sorgfältig überdacht werden. „*It seems likely that changing norms concerning sex roles and gender-related behaviors may encourage a willingness to engage in such a reexamination* [Es erscheint wahrscheinlich, dass der Wandel der Geschlechtsrollennormen sowie der genderbezogenen Verhaltensweisen die Bereitschaft zu solchem Umdenken begünstigen würde]“ (ebd., S.163).

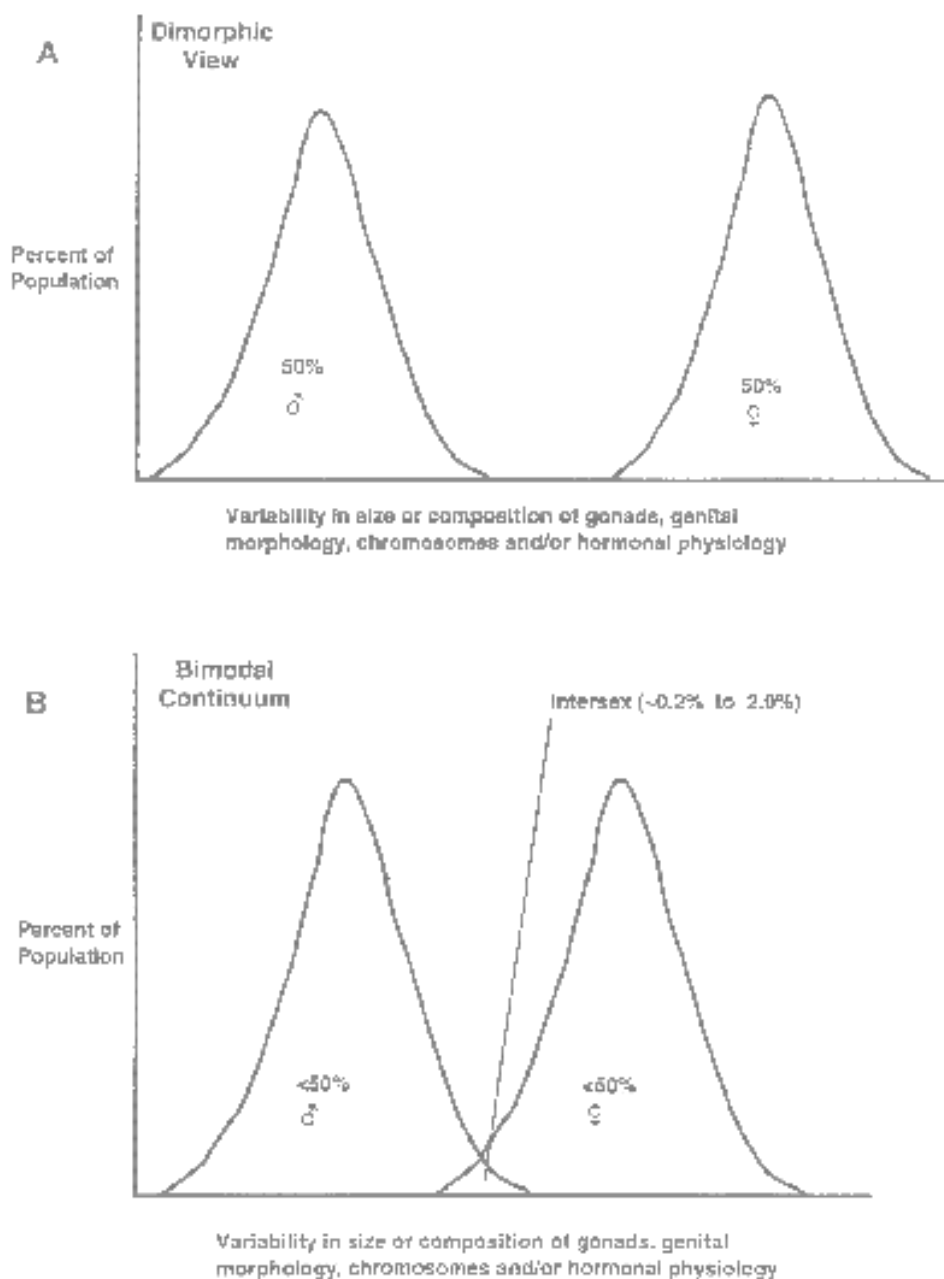


Abbildung 3: (A) Absoluter Dimorphismus; (B) inkompletter Dimorphismus (Blackless et al. 2000, S.162)

Hier formuliert Hertha Richter-Appelt in normativ-regulatorischer Tradition ihre Bedenken hinsichtlich des Eintretens eines solchen Umdenkens:

Es muss aber betont werden, dass es nicht möglich ist, ein Kind geschlechtsneutral zu erziehen; nicht, dass es nicht erlaubt wäre, vielmehr sind unser Denken und Erleben, die soziale Umwelt und die Medien dual ausgerichtet, d. h., es wäre auch Eltern mit einem intersexuellen Kind nicht möglich, sich davon zu distanzieren.

(Richter-Appelt 2007, S.60)

Diese beiden Standpunkte deuten bereits einen Rahmen an, in welchem pädagogische Argumentationketten ihren Platz finden müssen. Speziell und an dieser Stelle nur kurz erwähnt, stellt sich die Frage, ob *zur* Gesellschaft hin – und damit hin zur überwiegend dichotomen Geschlechtsauffassung – oder ob *die Gesellschaft*, hin zur Annahme eines Geschlechterkontinuums oder -spektrums, erzogen werden soll.

Für die Pädagogik scheint hier ein möglicher Weg jener der geschlechts- und interventionsunabhängigen Theorie und Praxis zu sein. Dieser wird an späterer Stelle genauer beschrieben, soll aber schon hier mit Streuli und Zehnder angedacht werden:

Wer Patienten, die über längere Zeit innerhalb dieses Systems behandelt bzw. »normiert« wurden, ernsthaft noch fragt, ob sie das Konzept eines dritten Geschlechts unterstützen würden [...], zeigt ein nicht geringes Maß an Naivität und/oder Mangel an Argumenten. Sinnvoller erscheinen Publikationen und Projekte, wie jene der »Hamburger Forschungsgruppe Intersexualität«, welche sich zumindest teilweise mit Geschlechts- und Interventionsunabhängigen Lebens- und Copingstrategien befassen [...] [Hervorh. im Orig.].

(Streuli/Zehnder 2012, S.276; vgl. Meyer-Bahlburg et al. 2004; Schweizer et al. 2009)

In ihrer Auflistung gynäkologischer Aspekte im Umgang mit Besonderheiten der Geschlechtsentwicklung, offenbart Sonia Grover eine mögliche Entwicklung in der medizinischen Zielsetzung und kündigt damit Ansatzpunkte für pädagogisches Wirken an (siehe dazu auch Gliederungspunkt 4.1.1.3.4):

Das Ziel einer optimalen Behandlung sollte ein gesundes, glückliches Wohlbefinden sein, zu dem unter anderem die Fähigkeit gehört, positive Beziehungen aufzubauen und die Möglichkeit zu haben, im Rahmen dieser Beziehungen eine angenehme und erfüllte Sexualität zu erleben.

(Grover 2012, S.311)

3 Intersexualität in Biologie und Medizin

Der oben beschriebene historische Wandel in der Benennung und in der Bewertung geschlechtlich uneindeutiger Körper, wie auch der grundlegenden Definition der Geschlechter an sich, lässt Foucaults Auffassung, das empirische Wissen der Humanwissenschaften sei nur vor dem Hintergrund einer konkreten *episteme* möglich und verständlich, als durchaus nachvollziehbar erscheinen (vgl. u.a. Foucault 1974, S.22, 124). Die oben beschriebene »medizinische Erfindung« der Intersexualität ist einer „Gesamtheit von Diskurs“ (ebd., S.413) entsprungen, die „den Menschen in seinen empirischen Teilen zum Gegenstand nimmt“ (ebd.). Wir neigen dazu, die Erkenntnisse der Humanwissenschaften als harte Fakten zu erachten und vergessen dabei, dass deren Beschreibung des Menschen als ein Element der empirischen Dinge, ein historisches Apriori darstellt, „das seit dem neunzehnten Jahrhundert als fast evidenter Boden für unser Denken dient“ (ebd.).

Wenn es nun also gilt, das Geschlecht biologisch und medizinisch zu definieren, bzw. zu beschreiben, geschieht dies nur vor dem hintergründigen Wissen, um den, von den jeweiligen *epistemai* abhängigen, bedingten Wahrheitsgehalt der folgenden Erkenntnisse und Ordnungen.

3.1 Das biologische Geschlecht

3.1.1 Vier Ebenen des menschlichen Geschlechts

Aus Sicht der Genetik stellt Sex – im Sinne des Geschlechtsverkehrs – zunächst einen Vorgang der Zusammenstellung von Genkombinationen sowie deren Weitergabe an die jeweiligen Nachkommen dar. Im Falle eukaryotischer Organismen, zu welchen sich auch der Mensch selbst zählt, geben üblicherweise je zwei Individuen – im Regelfall Mutter und Vater – über ihre Gameten, also über ihre Keim- bzw. Geschlechtszellen, jeweils einen Satz von Genen an die nächste Generation weiter (vgl. Müller/Hassel 2012, S.195).

Die meisten der vielzelligen Tiere sind diploid: „Jedes einzelne zum kompletten Satz gehörende Chromosom ist also in den somatischen Zellen [üblicherweise] zweimal vertreten“ (ebd.), wobei dem jeweiligen Nachkommen, von jedem der beiden parental Geschlechtspartner·innen jeweils nur ein Chromosom zuteil wird. Als Resultat der als Meiose (Reifeteilung) bezeichneten Zellteilung ergibt sich dabei eine genuine Neukombination der elterlichen Chromosomen im Nachkommen (vgl. ebd.).

Ausgehend von dieser chromosomalen Determination stellt sich die Sexualentwicklung als „ein Vielstufenprozess [dar], bei dem ein indifferenter Ausgangszustand in divergente Bahnen gelenkt wird; diese enden bei geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen [Original hervorgehoben]“ (Müller/Hassel 2012, S.200).

Wie in der Biologie beschrieben, findet die normale Sexualdifferenzierung – »normal« wird hier lediglich in einem meist medizinisch aufgebrauchten Verständnis des Durchschnittlichen bzw. Regelmäßigen verwendet (vgl. Dederich 2012, S.128ff) – auf den Ebenen des »genetischen«, »gonadalen« (Hoden vs. Ovar) und »somatischen Geschlechts« (körperliche Morphologie) statt, wobei aus medizinischer Sicht eine vierte Ebene ergänzt werden kann, nämlich die des »psychologischen Geschlechts« (vgl. Sinnecker 2004, S.799; Müller/Hassel 2012, S.201ff).

Die Entwicklung der drei erstgenannten Geschlechtsdimensionen lässt sich in zwei Phasen unterteilen (vgl. Müller/Hassel 2012, S.201): Zunächst vergeht die embryonale Phase, in welcher die primären Geschlechtsmerkmale ausgeprägt werden (vgl. ebd.). Die zweite Phase konstituiert sich anschließend mit der Ausreifung in der Pubertät, in welcher die Spermienproduktion der Hoden bzw. die Eierreifung der Ovarien ihren Anfang nimmt (vgl. ebd.). Ebenfalls zeigen sich nun sekundäre Geschlechtsmerkmale, wie der Bart oder sie kommen zur Reife, wie die weiblichen Brüste oder die jeweiligen Stimmlagen (vgl. ebd.).

Von besonderer Bedeutung ist, dass beim Menschen eine „basale bisexuelle Potenz, die uns allen im Erbgut mitgegeben worden ist“ (ebd., S.200), vorliegt, welche auch morphologisch während der Embryonalentwicklung zum Vorschein kommt. In beiden künftigen Geschlechtern sind also anfangs *alle* somatischen Merkmale inbegriffen (vgl. ebd.). Beispielsweise sind in diesem bisexuellen Ausgangszustand in den Gonaden sowohl Oogonien als auch Spermatogonien zu finden (vgl. ebd.). „Auch die Anlagen der weiteren Organe, die im Dienste der sexuellen Fortpflanzung stehen, werden für beide Geschlechter vorbereitet oder sind in ihrer Struktur zunächst indifferent (ebd.)“.

Im Folgenden sollen nun die körperlichen Geschlechtsentwicklungsprozesse beim Menschen dargestellt werden, welche aus diesen bipotenten Anlagen das männliche und weibliche Geschlecht entstehen lassen und welche als essentiell für das Verständnis der Entstehung intersexueller Formen erachtet werden können.

Für die Entwicklung des Körpergeschlechts zeichnet ein komplizierter Differenzierungsprozess verantwortlich, welcher sich in drei Phasen gliedern lässt, nämlich

1. die Etablierung des genetischen oder chromosomalen Geschlechts,
2. die strukturelle Differenzierung der Gonaden (Keimdrüsen) und
3. die Entwicklung des phänotypischen Geschlechts mit der Ausformung der inneren und äußeren Genitalien.

(vgl. Schweizer 2012b, S.43)

Während die beiden letztgenannten Phasen embryologisch auch unter dem Begriff der *Geschlechterdifferenzierung* zusammengefasst werden, kann die erstgenannte als *Geschlechtsdetermination* bezeichnet werden (vgl. Holterhus 2010, S.392ff).

3.1.2 Geschlechtliche Determinierung

Aus der Befruchtung der Eizelle durch das Spermium resultiert der Karyotyp des Embryos, wobei sich üblicherweise entweder ein 46,XY-Karyotyp beim männlichen oder ein 46,XX-Karyotyp beim weiblichen Individuum benennen lässt (vgl. Holterhus 2010, S.392). Die Anlage der Gonaden – oder auch Keimdrüsen – erfolgt beim etwa vier Wochen alten menschlichen Embryo in Form sog. Genitalleisten (vgl. ebd.). Diese Gonadenanlagen sind, wie oben erwähnt, anfangs ontogenetisch bipotent, womit ihre prinzipielle Differenzierungsmöglichkeit sowohl in weibliche als auch männliche Richtung beschrieben wird (vgl. ebd.). Bis in die sechste Woche

nach der Empfängnis bestehen im jeweiligen Embryo vermutlich keinerlei geschlechtsspezifische morphologische Differenzen (vgl. ebd.).

Der geschlechtliche Dimorphismus des Menschen wird mit der Expression des hodendeterminierenden Faktors »*sex determining region Y*« (SRY) initiiert, wodurch ein genetisches Entwicklungsprogramm in Gang gesetzt wird, das bis zur siebten Woche nach der Empfängnis die Entwicklung des männlichen Hodens nach sich zieht (vgl. ebd.; Sinnecker 2004, S.799). Weitere, in diesem Programm implementierte und dem SRY nachgeschaltete Gene „sind Teil eines komplexen Netzwerkes mit zusätzlichen Faktoren der Gonadenentwicklung [...] und modulieren gegenseitig ihre Expression in einem zeitlich und örtlich fein abgestimmten Programm“ (Holterhus 2010, S.392).

Im Zuge der normalen weiblichen Entwicklung kommt es auf Grund des fehlenden Y-Chromosoms – und somit des SRY-Gens – nicht zur Aktivierung der testikulären Entwicklungskaskade (vgl. ebd.). Bis zur zehnten Woche *post conceptionem* entwickelt sich hier die indifferente Gonadenanlage zum Ovar (vgl. ebd.). „Im Gegensatz zur testikulären Entwicklung ist die Anzahl der Gene, denen eine aktive Rolle bei der Ovarienentwicklung zugeschrieben wird, bislang begrenzt“ (ebd.).

Zur Veranschaulichung der hier vorzufindenden Komplexität, werden genetisch und endokrin relevante Faktoren der Virilisierung bzw. Feminisierung in Abbildung 4 zusammengefasst.

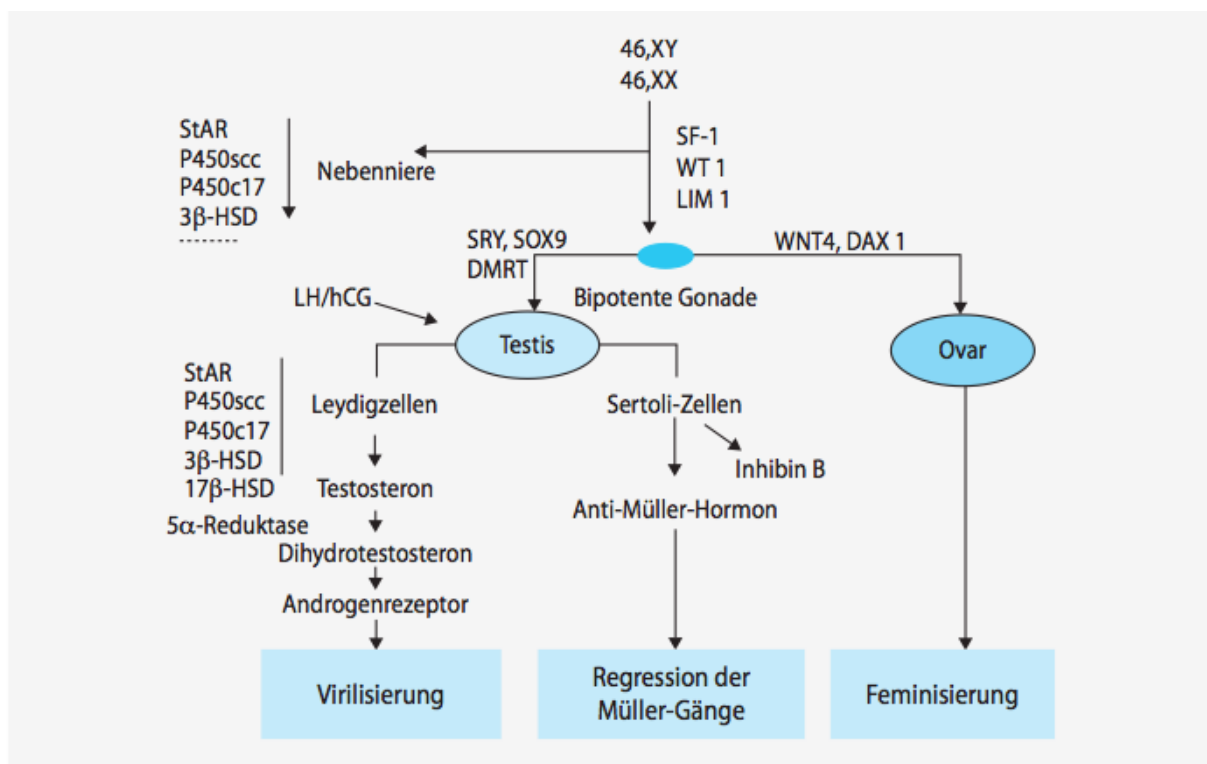


Abbildung 4: Pfade der genetischen Geschlechtsdifferenzierung und der endokrinen Geschlechtsdifferenzierung (Thyen/Hampel/Hort 2007, S.1570)

3.1.3 Männliche und weibliche Differenzierung

In der nun folgenden Darstellung der männlichen und weiblichen Differenzierung werden eine Selektion und Reduktion zu Gunsten der, für das Phänomen der Intersexualität beim Menschen relevanten Informationen vollzogen.

Als geschlechtliche Differenzierung werden diejenigen Vorgänge der Embryonalentwicklung des inneren und äußeren Genitales zusammengefasst, die unter Kontrolle der Biosynthese der Sexualhormone und ihrer zellulären und gewebespezifischen Wirkungsvermittlung stattfinden.

(Holterhus 2010, S.392)

Verantwortlich für die geschlechtliche Differenzierung zeichnet sowohl die An- bzw. Abwesenheit der ungestörten Bildung des Geschlechtshormons Testosteron in den Leydig-Zellen des embryonalen Hodens als auch dessen Aktivierung zu Dihydrotestosteron in den genitalen Zielgeweben (vgl. ebd.). In ähnlichem Maße gilt dies für das Vorhandensein bzw. Fehlen des, in den Sertoli-Zellen gebildeten Anti-Müller-Hormons (AMH) (vgl. ebd.).

Das zunächst bipotent angelegte Genitalgewebe erfährt durch diese Substanzen und die mit ihnen verbundenen Prozesse eine irreversible Änderung seiner ontogenetischen Entwicklungsrichtung hin zu einer männlichen sexuellen Differenzierung (vgl. Sinnecker 2004, S.799).

Fehlen hauptsächlich Androgene und AMH, kommt es zu einer weiblichen sexuellen Differenzierung; das Vorhandensein ovarieller Hormone, wie beispielsweise Östradiol, scheint hierfür jedoch keine Bedingung darzustellen (vgl. Holterhus 2010, S.392f; Holterhus 2012, S.70f; Sinnecker 2004, S.799f). U.a. Krone et al. bezeichnen den weiblichen Phänotyp deshalb auch als »*default sex*«, also als das »voreingestellte Geschlecht« (vgl. Krone/Hanley/Arlt 2007, S.395).

Voraussetzung für die Bildung des AMH ist das jeweils vorhandene sog. »innerer Genitale« (vgl. Holterhus 2004, S.393).

„Sowohl beim 46,XY-Karyotyp als auch beim 46,XX-Karyotyp finden sich in der frühen Embryogenese zunächst 2-paarige Geschlechtsgänge, aus denen im Verlauf das innere männliche oder innere weibliche Genitale entsteht“ (ebd.), nämlich die sog. Wolff-Gänge oder aber die sog. Müller-Gänge. Aus Ersteren entwickeln sich beim Jungen die Samenleiter,

Nebenhoden, Samenbläschen und die Prostata (vgl. ebd.). In etwa ab der siebten Schwangerschaftswoche kommt es hier in den Sertoli-Zellen des Hodens zur Bildung des oben erwähnten Peptidhormons AMH, welches die weitere Differenzierung der Müller-Gänge unterdrückt (vgl. ebd.).

Fehlt der Hoden und somit das AMH – wie es z.B. bei der, als normal-weiblich bezeichneten Entwicklung der Fall ist –, „kommt es zu einer Rückbildung der Wolff-Gänge, während sich die Müller-Gänge zu Eileiter, Uterus und oberem Drittel der Vagina differenzieren“ (ebd.; vgl. Wieacker/Ledig 2011, S.249).

Mit der Perspektive auf das »äußere Genitale«, welches sich bis zur 7. Woche *post conceptionem* der Embryonalentwicklung ebenfalls als indifferent und bipotent darstellt (vgl. Holterhus 2010, S.393; Sinnecker 2004, S.799), lassen sich in diesem Falle die Rückbildung der Wolffschen Gänge und die Fusion der Müllerschen Gänge zu Tuben und dem uterovaginalen Kanal konstatieren, welcher sich schließlich „mit dem Sinus urogenitalis verbindet und die Vagina bildet“ (vgl. Sinnecker 2004, S.799).

Falls Hoden vorhanden sind, fusionieren diese Urethralfalten und Labioskrotalwülste unter Testosteronwirkung bis zur 12. Woche nach der Empfängnis zur Harnröhre bzw. zum *Corpus cavernosum* (Schwellkörper) und Skrotum (vgl. Holterhus 2010, S.393; Sinnecker 2004, S.799).

Die männliche Differenzierung des äußeren Genitales kann im weiteren Verlauf nur dann stattfinden, falls es zu einer normalen Testosteronbiosynthese in den Leydig-Zellen des embryonalen Hodens ab der 7. Schwangerschaftswoche kommt, also „Testosteron in den genitalen Zielgeweben durch die 5 α -Reduktase Typ II zu Dihydrotestosteron aktiviert wird und die Androgene schließlich ihre zellulären Wirkungen über einen funktionsfähigen Androgenrezeptor vermitteln können“ (Holterhus 2012, S.393).

Nach der 12. Woche endet das wichtige morphogenetisch sensitive Zeitfenster für die androgenabhängigen Verschmelzungsvorgänge in der genitalen Mittellinie. Androgene können danach zwar zu weiterem Phallus- und Prostatawachstum führen, jedoch weisen die genitalen Gewebe keine ausreichende Pluripotenz mehr auf, die eine bis dahin nicht vorhandene oder unvollständige Fusion der genitalen Mittellinie noch ermöglichen könnte.

(Holterhus 2010, S.393)

Der Vollständigkeit wegen sollen an dieser Stelle die verschiedenen, an der somatischen Geschlechtsentwicklung beteiligten Hormongruppen erwähnt werden, nämlich die hypophysären Gonadotropine FSH (follikelstimulierendes Hormon) und LH (luteinisierendes Hormon) sowie die sog. Sexualhormone (Androgene, Östrogene). Die Letztgenannten zählen zu den Steroidhormonen, wie beispielsweise auch Kortiko- und Mineralkortikosteroide wie Kortisol und Aldosteron sowie Gestagene wie das Progesteron (vgl. Oechsle/Schlipf 2007, S.12; Kleine/Rossmann 2014, S.18, S.228ff). Die verschiedenen Sexualhormone beinhalten jeweils Cholesterin, welches über enzymatische Umwandlungsschritte in Androgene (z.B. Androstendion, Testosteron) und Östrogen (Östradiol) umgewandelt wird (vgl. Schweizer 2012b, S.47; Kleine/Rossmann 2014, S.18, S.230ff, S.320), wobei Östradiol „von allen Sexualsteroiden mit Abstand die niedrigste Serumkonzentration aufweist, jedoch die meisten Aktivitäten zeigt“ (Kleine/Rossmann 2014, S.276).

Erwähnenswert und im Weiteren noch von Bedeutung ist hierbei, dass das Enzym Aromatase zwar die Umwandlung von Testosteron zu Östradiol katalysiert, Östrogene jedoch nicht in umgekehrter Weise in Androgene zurückverwandelt werden (vgl. Kleine/Rossmann 2014, S. 223ff; Prange-Kiel/Rune 2012, S.88). „Von Androgenen und Östrogen hängt [...] die Geschlechtsentwicklung, die Reifung der Geschlechtsorgane und die Aktivität der Keimdrüsen ab; außerdem haben sie Bedeutung für das Wachstum und bewirken geschlechtsspezifische

Prägung im Gehirn“

(Kleine/Rossmann 2014, S.231). „Im Vergleich zur

Aromataseaktivität in den

weiblichen Geschlechtsorganen

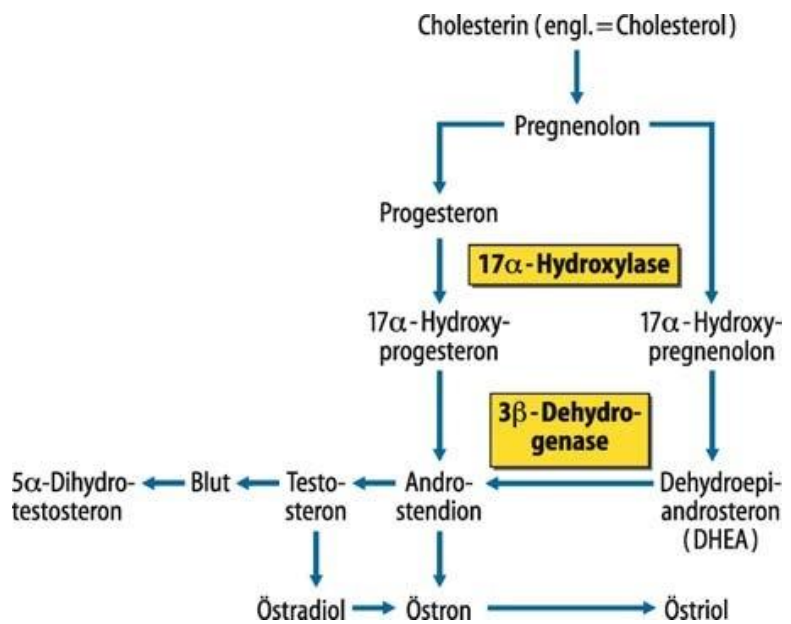


Abbildung 5: Steroidbiosynthese [...] (Wuttke 2007, S.504).

ist die Aromataseaktivität im Gehirn relativ gering“ (Prange-Kiel/Rune 2012, S.88; vgl. Steckelbroeck et al. 1999, S.2795ff), wobei sich kein Geschlechtsunterschied hinsichtlich der Aromataseaktivität im menschlichen Gehirn feststellen lässt (vgl. ebd.).

Die Hormone gelangen nach ihrer Synthese, welche in diversen Organen, v.a. jedoch in den Keimdrüsen und der Nebennierenrinde stattfindet, in die Blutbahn. Am Zielorgan angekommen

wirken sie im Zellkern an entsprechenden Hormonrezeptoren (vgl. Holterhus 2012, S.72; Oechsle/Schlipf 2007, S.12).

Im konkreten Fall der Androgenwirkung läuft dies wie folgt ab:

Durch die Zellmembran gelangt Testosteron in die androgenresponsive Zielzelle, welche sich beispielsweise im embryonalen äußeren Genital befindet, und wird durch das Enzym 5 α -Reduktase Typ II zu dem vehement stärker wirkenden Dihydrotestosteron umgewandelt (vgl. Holterhus 2012, S.72). Dieses bindet mit hoher Affinität und Spezifität an den Androgenrezeptor, bringt damit einen Aktivierungsmechanismus in Gang und Hormon wie Rezeptor gelangen schließlich in den Zellkern (vgl. ebd.). Durch die Verschmelzung jeweils zweier Rezeptoren und deren Bindung im Bereich sogenannter Konsensus-DANN-Sequenzen in Steuerungsregionen von Genen „kommt es entweder zur An- oder Abschaltung androgenregulierter Gene.“ (ebd.). Nach der nun folgenden Transkription durch die mRNA resultieren aus diesen Genen letztlich jene Eiweißmoleküle, „die für die beobachteten biologischen Effekte der Androgene verantwortlich sind“ (ebd.).

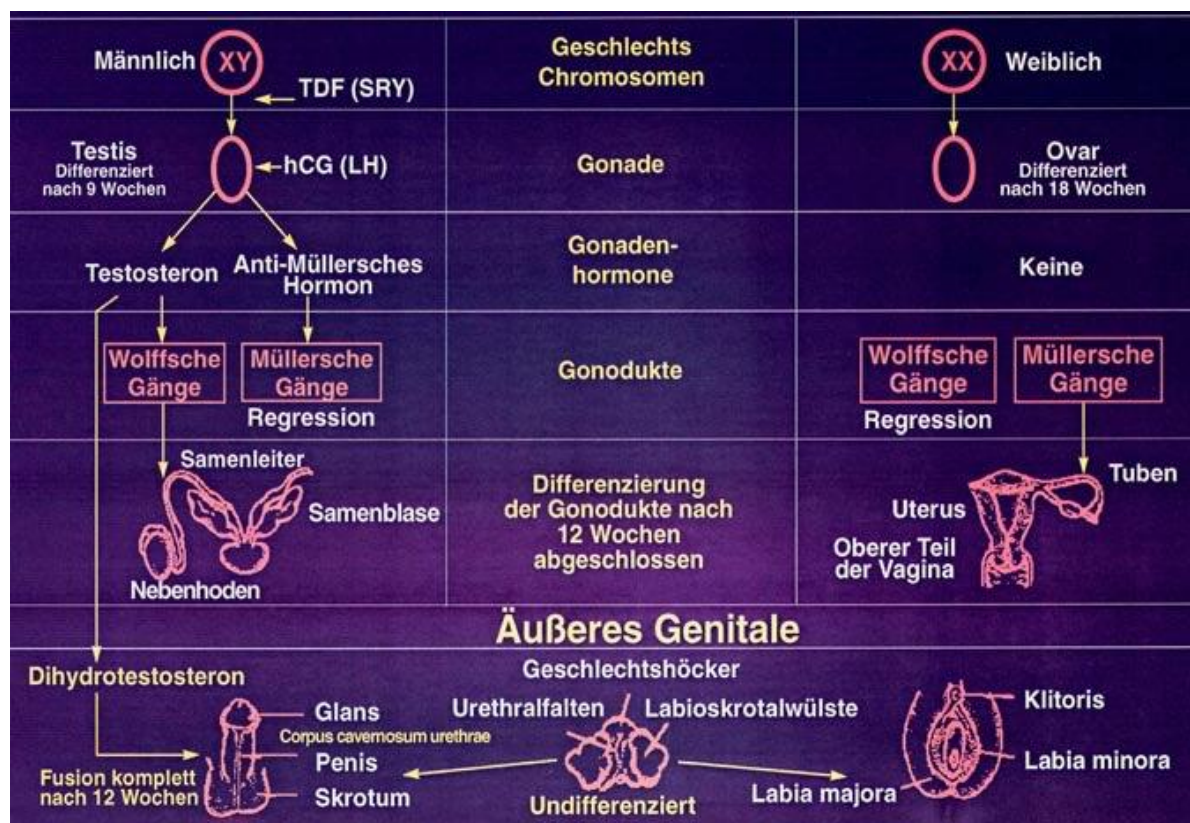


Abbildung 6: Normale Sexualdifferenzierung (Sinnecker 2004, S.799)

Eine erhöhte Androgen- und Östrogenwirkung im Körper initiiert schließlich auch die Pubertät – verstanden als die Reifung zur Fortpflanzungsfähigkeit (vgl. Wuttke 2007, S.517) –, welche durch die resultierende Vergrößerung der Hoden oder Ovarien markiert wird (vgl. Kleine/Rossmann 2014, S.320f).

„Über das Signal für den Beginn der Pubertät ist noch sehr wenig bekannt“ (Wuttke 2007, S.517), jedoch sind bereits im Blut eines Neugeborenen LH und FSH messbar und folgerichtig erfahren die Gonaden schon in dieser frühen Phase der Ontogenese eine Aktivierung durch eben jene gonadotropen Hormone (vgl. ebd.). Kurz nach der Geburt wird die Sekretion dieser Stoffe jedoch unterlassen und die „LH- und FSH-Spiegel sinken nach den ersten 3-6 Lebensmonaten auf fast nicht mehr messbare Werte ab“ (ebd.; vgl. Kleine/Rossmann 2014, S.274).

Mit Beginn der Pubertät werden die sog. GnRH-Neurone (GnRH für Gonadotropin-*releasing* Hormon) im Hypothalamus allerdings erneut phasisch und synchronisiert aktiv; zunächst schlafabhängig in der Tiefschlafphase, später zunehmend auch tagsüber. LH und FSH befinden sich fortan wieder im Blut (vgl. Wuttke 2007, S.517).

Die weibliche Pubertät bringt einen physischen und psychischen Wandel mit sich; „die sekundären Geschlechtsmerkmale – Brust, Schamhaare und Achselhaare – entwickeln sich, daneben kommt es zu einem beschleunigten Längenwachstum, zur Knochenentwicklung und zum Wechsel in der Körperzusammensetzung (Muskel-/Fettverteilung)“ (Krieg/Hornung/Kiesel 2013, S.68). Die weibliche Pubertät beginnt zwischen dem 8. und 14. Lebensjahr und nimmt zwei bis sechs, im Schnitt ca. drei Jahre für sich in Anspruch. Sie vollzieht sich in den vier konsekutiven Stadien der Thelarche (Entwicklung der Brustdrüsen), der Pubarche (erstes Auftreten der Schambehaarung), der Menarche (erste Regelblutung) und dem Pubertätswachstumsschub (vgl. Schweizer 2012b, S.48; Oechsle/Schlipf 2007, S.5, S.10). Die Thelarche entwickelt sich durch den Einfluss von Östrogen und Progesteron und zeigt sich im Schnitt ab dem 10.-11. Lebensjahr bzw. ein bis zwei Jahre vor dem Einsetzen der Menstruation (vgl. Krieg/Hornung/Kiesel 2013, S.67; Oechsle/Schlipf 2007, S.5). „Dauer und Stadien der Brustentwicklung variieren sehr stark und hängen vom Ernährungsstand und von genetischen Faktoren ab“ (Krieg/Hornung/Kiesel 2013, S.67; vgl. Wabitsch/Reinehr 2010, S.232). Mit der Pubarche schreitet das Brustwachstum voran und das Wachstum der Haare an der Basis der großen Labien setzt ein, „[e]twa ein Jahr nach der Pubarche beginnt die Entwicklung der Axiliarbehaarung, ebenfalls unter adrenaler Androgenwirkung“ (Schweizer 2012b, S.49; vgl. Oechsle/Schlipf 2007, S.10). Im Alter von 13 ± 2 Jahren tritt schließlich die Menarche auf (vgl. Oechsle/Schlipf 2007, S.10), wobei sich die ersten Menstruationszyklen häufig noch unregelmäßig und anovulatorisch, also ohne Eisprung präsentieren (vgl. Schweizer 2012b, S.49). Ein kompliziertes Zusammenspiel von Östrogenen (Östradiol), Gestagenen (Progesteron), LH und FSH zeichnet für die Regulierung des Menstruationszyklus verantwortlich, wobei die typischen Gemütsschwankungen durch die unregelmäßigen Gonadotropinpulse und damit schwankendem Steroidhormonspiegel begründet werden

können. Eine vermehrte Testosteronbildung geht, entgegen der landläufigen Vorstellung, *sowohl* bei Jungen als *auch* bei Mädchen mit einer verstärkten Wachstumshormonbildung einher (vgl. Kleine/Rossmann 2014, S.320f).

Zu Beginn der männlichen Pubertät zeigt sich das Wachstum von Hoden und Penis (vgl. Schweizer 2012b, S.49); sie wird durch das Einsetzen der Hodentätigkeit und der damit verbundenen Stimulation der Testosteronproduktion initiiert (vgl. Wuttke 2007, S.517). Eine einsetzende pulsatile Sekretion des oben erwähnten Gonadotropins GnRH im Hypothalamus bewirkt eine allmähliche Erhöhung der LH- und FSH-Sekretion. Hierbei stimulieren nun FSH die Spermatogenese und LH die Produktion der Androgene (Testosteron) in den Testes (vgl. ebd., S.518; Schweizer 2012b, S.49).

Ebenfalls androgenbedingt ist das Tieferwerden der Stimme als Teil der somatischen Differenzierung zum Mann: Androgene stimulieren hierbei das Wachstum des Kehlkopfes, was zu einem Längerwerden der Stimmbänder und schließlich zum Absinken der Stimmhöhe führt. (vgl. Wuttke 2007, S.518; Schweizer 2012b, S.49).

Der männliche Behaarungstyp (Barthaare, Brustbehaarung, Axillärbehaarung, Schambehaarung) erweist sich ebenfalls bedingt durch Androgene: Testosteron wird durch die haarbildenden Follikel Dihydrotestosteron reduziert, welches alleinig für die Stimulation des männlichen Haarwachstums verantwortlich zeichnet (vgl. Wuttke 2007, S.518; Schweizer 2012b, S.49).

Die eiweißanabole Wirkung der Androgene sorgt des Weiteren für einen vermehrten Aufbau von Muskulatur und von Eiweiß im Knochen (vgl. ebd.).

Bei ein bis zwei Drittel der männlichen Pubertären kann das in der Regel transitorische Phänomen der Pubertätsgynäkomastie, also der geringen Vergrößerung der Brustdrüsen auftreten (vgl. Hauffa 2010, S. 297; Schweizer 2012b, S.49).

Sowohl während der männlichen als auch während der weiblichen Pubertät vollzieht sich – nach einer ersten Phase mit schnellem Wachstum bis etwa zum dritten Lebensjahr und einer darauf folgenden Phase stetigen langsamen Wachstums – eine Phase besonders schnellen Körperwachstums (vgl. Kleine/Rossmann 2014, S.334).

Unterschiede in der Balance von Östrogenen und Androgenen wirken sich auf einen Teil der körperlichen Unterschiede zwischen den Menschen aus.

„Für das embryonale Wachstum sind zeitlich und räumlich exakt regulierte Genexpression, Freisetzung von Aktivatoren und Inhibitoren, von Hormonen und anderen Proteinen und eine ausreichende Versorgung mit Nähr- und Aufbaustoffen durch die Mutter notwendig“ (ebd.). Während beim embryonalen Wachstum die Ausbildung des gesamten Organismus, also der

Knochen, Organe und anderer Körperteile gemeint ist, denkt man, vom Wachstum nach der Geburt sprechend, hauptsächlich an das Wachstum der Knochen (vgl. ebd., S.333ff).

Dieses Knochenwachstum findet überwiegend an den sogenannten Wachstumsfugen statt, wo es durch Chondrozytenwachstum in einer Schicht quer zum Knochen zur Vermehrung der Knorpelmasse durch neue Volumenelemente als Scheibe des Knochens kommt (vgl. ebd.). Hierbei wandern die Knochenenden also auseinander und wo anfangs, im Kindesalter, lediglich Knorpelmasse zwischen den Knochenenden zu finden ist, wird später Kalziumphosphat eingelagert (vgl. ebd.). Neben anderen Hormonen wie beispielsweise dem Wachstumshormon (GH), insulinähnlichen Wachstumsfaktoren, Schilddrüsenhormonen und Glukokortikoide, sind auch hier wiederum Steroidhormone beteiligt (vgl. ebd.). Östrogene und Androgene besitzen in den Wachstumsfugen augenscheinlich unterschiedliche Funktionen: Während die Knochenreifung durch Östrogene gefördert wird, fördern Androgene das Knochenwachstum; der Androgenrezeptor wurde in den Chondrozyten gefunden (ebd., S.337). „Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Gleichgewicht von Androgenen zu Östrogen scheinen also direkte Einflüsse auf die Regulation der Wachstumsfugen zu besitzen und damit einen Teil der Körperunterschiede von Männern und Frauen zu beeinflussen“ (ebd.).

Nach diesem Wachstumsschub bewirkt die vermehrte Androgenproduktion, dass die für das Längenwachstum wichtigen Wachstumszonen der Röhrenknochen verknöchern und ein weiteres Längenwachstum damit verhindert wird (vgl. Wuttke 2007, S.518).

80% der Männer und 10% der Frauen erreichen ein finales Stadium der Pubertät, welches sich durch eine Behaarung auf der *Linea alba* gegen den Nabel zugespitzt auszeichnet und erst spät oder eben überhaupt nie erreicht werden kann (vgl. Oechsle/Schlipf 2007, S.10).

Die, bis hierher beschriebenen Entwicklungen stellen die typischen und häufigen somatosexuellen Verläufe beim Menschen dar.

3.2 Intersexualität als medizinisches Phänomen

In einem jeden der oben beschriebenen Entwicklungsschritte können gewisse Unregelmäßigkeiten zu einer untypischen Geschlechtsentwicklung führen¹³ (vgl. Schweizer 2012b, S.49f),

¹³ Die folgenden Ausführungen zur Entwicklung der intersexuellen Körper werden mit einem tendenziell normativ-regulatorischen Vokabular vollzogen, welches sich aus der inhaltsnahen Bezugnahme auf die jeweils verwendeten Quellen ergibt.

„woraus sich [im Speziellen] dann jeweils sehr unterschiedliche Ausprägungen der Geschlechtsorgane ergeben [können]“ (Richter-Appelt 2007, S.52). Man spricht hier u.a. von »Intersexualität«.

Aus medizinischer Sicht lassen sich u.a. folgende Begriffsbeschreibungen formulieren:

Der Verdacht auf Intersexualität wird geäußert, wenn bei einer Person entweder typische Merkmale eines Geschlechts fehlen (z.B. Vagina, Uterus, Ovarien bei weiblich zugewiesenen Personen mit 46,XY-Karyotyp), besonders stark ausgeprägt sind (z.B. eine Vergrößerung der Klitoris bei 46,XX-Karyotyp) oder Merkmale beider Geschlechter gleichzeitig bei einer Person vorkommen (z.B. ovarielles und testikuläres Gewebe bei ovotestikulärem DSD).

(Schweizer 2012b, S.49)

[Intersexualität:] Unter diesem Oberbegriff werden alle Befunde zusammengefasst, bei denen die inneren und/oder äußeren Sexualorgane eine Mittelstellung zwischen der weiblichen und der männlichen Norm einnehmen.

(Müller/Hassel 2012, S.210)

Unter den Begriff Intersexualität werden viele unterschiedliche Phänomene mit jeweils sehr speziellen Ursachen subsumiert. Bei all diesen Phänomenen ist es während der pränatalen Ausdifferenzierung des Körpergeschlechts zu einer untypischen Entwicklung gekommen, die sich früher oder später, d. h. entweder bereits bei oder unmittelbar nach der Geburt oder vor allem in der Zeit der Pubertät, bemerkbar macht.

(Richter-Appelt 2007, S.52)

3.2.1 Intersexuelle Formenvielfalt beim Menschen

Auch wenn an vielen Stellen von einer »intersexuellen Formenvielfalt« die Rede ist, wird diesem fast schon als positiv zu bewertenden Wortlaut meist eine Definition des Phänomens beigelegt, die normativ-regulatorischen und/oder therapeutisch-intervenierenden Haltungen zu entspringen scheint. Den verwendeten Zitaten und Formulierungen werden deshalb vereinzelt bewertende Kommentare und Verweise auf die, unter den Gliederungspunkten 1.2, 1.4.1 und 2.1.2 erwähnte (Begriffs-)Kritik beigelegt.

Entsprechen die geschlechtsdeterminierenden und -differenzierenden Merkmale des Körpers (Chromosomen, Gene, Hormone, Keimdrüsen, äußere Geschlechtsorgane) nicht alle dem gleichen Geschlecht, spricht man von Intersexualität.

(Richter-Appelt 2007, S.52)

Störungen [der sexuellen Differenzierung] können zu jedem Zeitpunkt der Entwicklung vorkommen. Je nach Art, Ausmaß und Zeitpunkt der Störung resultieren geringfügige Abweichungen, verschiedene Grade der Ambivalenz oder eine nahezu vollständige Umkehr des Geschlechts.

(Sinnecker 2004, S.800)

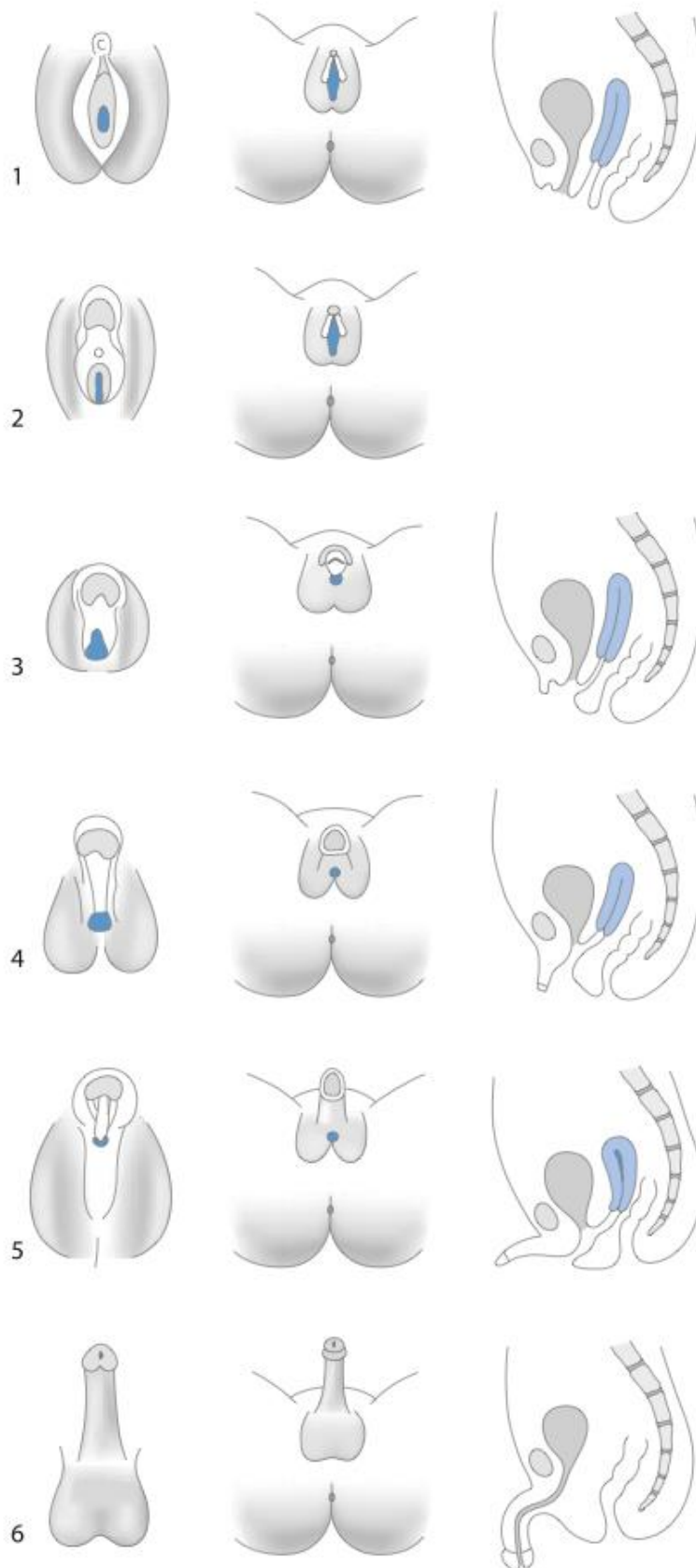
A broad range of pathophysiology can be responsible for genital ambiguity but a single cause may also produce a variety of aberrant phenotypes. [Ein breites pathophysiologisches Spektrum kann für genitale Mehrdeutigkeit verantwortlich zeichnen, jedoch vermag eine einzelne Ursache auch eine große Varianz an abweichenden Phänotypen zu erzeugen.]

(Ahmed/Khwaja/Hughes 2000, S.122)

Bisher benutzte Begriffe wie »testikuläre Feminisierung«, »Pseudohermaphroditismus« oder auch Sammelbegriffe wie »Zwitter« und »Intersexualität« wurden und werden von vielen Eltern, medizinisch tätigen Fachkolleg·innen und erwachsenen Betroffene·n kritisiert, mitunter da sie „als wenig medizinisch informativ und häufig eher als diskriminierend“ (Thyen/Hampel/Hiort 2007, S.1573) erachtet werden können. Diese Begrifflichkeiten stellen weder eine korrekte Klassifikation dar – sie können somit spärlich als Diagnose dienen –, noch sagen sie viel über die Prognose der Betroffene·n aus (vgl. Thyen/Hampel/Hiort 2007, S.1573). So wurde im Oktober 2005, im Rahmen der oben bereits mehrfach erwähnten Chicagoer Konsensus-Konferenz der beiden großen endokrinologischen Fachgesellschaften (LWPES und ESPE) eine neue Nomenklatur und ein Klassifikationsschema erarbeitet (vgl. ebd.).

Bisher	Neu
Intersexualität	Störung der Geschlechtsentwicklung Disorders of Sex Development (DSD)
Männl. Pseudo-Hermaphroditismus, Untervirilisierung, Untermaskulinisierung bei 46,XY	46,XY-DSD
Weibl. Pseudo-Hermaphroditismus, Übervirilisierung, Maskulinisierung bei 46,XX	46,XX-DSD
Echter (Wahrer) Hermaphroditismus	Ovotestikuläre DSD
XX-Männl., XY-Frauen, Gonochismus, etc.	46,XX/46,XY-DSD

In der wissenschaftlichen Literatur löste der Begriff »Intersexualität«, wenn auch über Umwege, so doch weitgehend, den Begriff des (Pseudo-)Hermaphroditismus ab (vgl. Richter-Appelt 2007, S.52; Dreger 2003, S.136). Die Konferenz konnte sich auf die Bezeichnung »*Disorders of Sex Development*« (DSD), zu deutsch »Störungen der Geschlechtsentwicklung« einigen (vgl. Lee et al. 2006, S.e488ff). Mit diesen »Störungen« meint man angeborene Bedingungen, welche sich durch untypische Entwicklungen des chromosomalen, gonadalen oder anatomischen Geschlechts auszeichnen (vgl. Richter-Appelt 2007, S.52). Der Begriff der »Störung« ist hierbei eben umstritten und wird nicht zuletzt von den Betroffene-n in Frage gestellt, die intersexuelle Konditionen eher als normale Varianten der Geschlechtsentwicklung und weniger als Störungen dieser verstanden sehen wollen (vgl. u.a. Gliederungspunkt 1.2, 2.1.2, 4.2.2.4).



Neben dieser Nomenklatur wurde auf der Konferenz ein neues Klassifikationssystem vorgeschlagen, nach welchem ausgehend vom genetischen Karyotyp drei Gruppen klassifiziert werden, nämlich 46,XY-DSD, 46,XX-DSD und *Sex-Chromosome-DSD* (vgl. Lee et al. 2006, S.e489); ausformuliert gibt es also Störungen der Geschlechtsentwicklung mit 46,XX-Karyotyp, mit 46,XY-Karyotyp oder durch numerische Aberrationen der Geschlechtschromosomen (vgl. Holterhus 2010, S.396; Richter-Appelt 2007, S.53). Störungen der letzteren Gruppe zeichnen sich durch numerische Veränderungen der Geschlechtschromosomen aus, wodurch diese sich also nicht mehr dem typisch männlichen oder typisch weiblichen Karyotyp zuordnen lassen; diese werden „im deutschen Sprachraum in der Regel nicht zur Intersexualität gerechnet“ (Richter-Appelt 2007, S.53).

Innerhalb der beiden erstgenannten Gruppen lässt sich zudem zwischen Störungen der gonadalen Entwicklung, der androgenbezogenen Störungen (Störungen der Androgensynthese oder -wirkung bei 46,XY-DSD, Androgenexzess bei 46,XY-DSD) und anderen Störungen unterscheiden (vgl. Lee et al. 2006, S.489; Schweizer 2012b, S.50). Somit ist also eine Differenzierung der Gruppen hinsichtlich des Ausmaßes der Androgenwirkung möglich: Während bei den XX-chromosomalen Formen ein Androgenüberschuss zu konstatieren ist, liegt bei den XY-chromosomalen Formen eine eingeschränkte oder ausbleibende Androgenproduktion oder -wirkung vor; bei *Sex-Chromosome*-DSD lassen sich weibliche und männliche Merkmale bei einer eingeschränkten Androgenwirkung ausfindig machen (vgl. ebd.).

Abbildung 7: Stadien der Virilisierung des weiblichen äußeren Genitales bei gonadalen und chromosomalen Störungen der Sexualdifferenzierung (1 normal weiblich, 2-5 Virilisierung, 6 normal männlich) (Sinnecker 1994 nach Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.102)

Name	Chromosomenstatus	Beispiele
46,XX-DSD	46,XX	Adrenogenitales Syndrom (AGS) <ul style="list-style-type: none"> • klassische (<i>simple virilizing</i>; mit Salzverlust) • nicht klassische (<i>late-onset</i>-AGS) ovotestikuläre DSD Gonadendysgenese
46,XY-DSD	46,XY	komplette/partielle Androgeninsensitivität (CAIS/PAIS) Störungen der Androgenbiosynthese (5- α -RM, 17- β -HSD) komplette/partielle Gonadendysgenese

		Störungen des LH-Rezeptors (Leydig-Zell-Hypoplasie) ovotestikuläre DSD
Sex-Chromosome-DSD	45,X (Turner-Syndrom und Varianten) 47,XXY (Klinefelter-Syndrom und Varianten) 45,X/46,XY (mixed gonade dysgenesis) 46,XX/46,XY (Chimäre)	gemischte Gonadendysgenese ovotestikuläre DSD

Tabelle 3: Übersicht der Klassifikationsmöglichkeiten unter dem Überbegriff DSD (nach Lee et al. 2006, S.e489; Schweizer 2012b, S.51)

Die neue Nomenklatur vereinfacht zwar die Kommunikation von Kliniker·innen und Wissenschaftler·innen auf diesem Gebiet. Jedoch empfinden einige Betroffene· die Bezeichnung »DSD« als ungerechtfertigte Medikalisierung und sehen in dem Begriff »Intersexualität« eine adäquatere Beschreibung ihrer Lebenssituation (vgl. Thyen/Hampel/Hiort 2007, S.1573). „DSD-Klassifikation und intersexuelles Selbstverständnis können aber gut nebeneinander existieren“ (ebd.), letzteres findet jedoch im medizinischen Sprachgebrauch keine Bedeutung (vgl. ebd.). Katinka Schweizer unterscheidet die beiden Begriffe wie folgt:

Die neue DSD-Klassifikation will das gesamte Spektrum von »Störungen« der »normalen« Geschlechtsentwicklung abbilden, während Intersexualität eher als Überbegriff für die daraus resultierenden Entwicklungsbesonderheiten zutrifft, die nicht ausschließlich einem Geschlecht zuzuordnen sind.

(Schweizer 2012b, S.64)

Dem oben beschriebenen Vier-Ebenen-Modell der Geschlechtsdeterminierung entsprechend, werden in Tabelle 4 die genetischen Fundamente und entsprechenden phänotypischen Ausprägungen skizziert, wie sie im Falle verschiedener Formen der Intersexualität beschrieben

sein können. Die Tabelle soll hier zur Veranschaulichung der großen Varianz und der Vielzahl der möglichen Bedingungen und Formen der Intersexualität dienen.

Da es sich bei Intersexualität um einen Überbegriff für eine Vielzahl ihrer Formen mit unterschiedlichen Ursachen, Erscheinungsbildern und Entwicklungsverläufen handelt, sind Aussagen zu entsprechenden Häufigkeiten schwierig. Eine aktuelle Schätzung geht davon aus, dass Kinder mit uneindeutigem Genitale mit einer geschätzten Häufigkeit von 1:4500 Geburten zur Welt kommen. Dies würde einer Zahl von jährlich ca. 150 betroffenen Neugeborenen in Deutschland entsprechen.

(Richter-Appelt 2013, S.241)

Intersexualität wird aber nicht nur gleich nach der Geburt, sondern in einigen Fällen auch erst während der Adoleszenz festgestellt, z. B. wenn die erwartete weibliche Pubertät ausbleibt (z. B. Ausbleiben der Menstruation oder des Brustwachstums) oder wenn bei einem Kind, das zunächst als Mädchen großgezogen wurde, eine Virilisierung einsetzt. Eine genaue molekulargenetische Diagnose ist allerdings nur in etwa 40% der Fälle überhaupt möglich.

Diese körperlichen Auffälligkeiten können mit einer Irritation des subjektiven Geschlechtererlebens einhergehen, unter der die Person leidet, d. h. mit einer Geschlechtsdysphorie.

(Richter-Appelt 2013, S.241f)

Erkrankung/Phänotyp	Gen(e)	Vererbung
Persistierende Müller-Gänge	AMH	AR
Persistierende Müller-Gänge	AMHR2	AR
XY-DSD, Nebennierenrindeninsuffizienz	NR5A1 (SF1)	AD, AR
Androgeninsensitivität	AR	AR
Androgeninsensitivität, 5 α - Reduktasemangel	SRD5A2	AR
Azoospermie	DAZ	Y
Östrogenresistenz	ESR1 (ER)	AR
Leydig-Zell-Hypoplasie Typ I, 46XY-DSD	LHCGR	AR (inaktivierende Mutationen)

Familiäre Testotoxikose	LHCGR	AD (aktivierende Mutationen)
Prämatüre Ovarialinsuffizienz	FSHR	AR
Aromatasemangel	CYP19A1	AR
Frasier-Syndrom: 46,XY-DSD, Stranggonaden	WT1	AD
46,XX-DSD (männlicher Phänotyp)	SRY-Translokation	X
46,XY-DSD (weiblicher Phänotyp)	SRY-Mutation	Y
AD autosomal dominant, AR autosomal rezessiv		

Tabelle 4: Ausgewählte Erkrankungen der Geschlechtsentwicklung, Geschlechtshormonsynthese und -wirkung (vgl. Hübner/Kind/Köhler 2010, S.41)

3.2.1.1 Unterscheidung in XX- und XY-chromosomale Formen

3.2.1.1.1 XX-chromosomale Formen

„46,XX-DSD trifft auf Personen mit »weiblichem« chromosomalem Geschlecht zu, bei denen ein Androgenüberschuss oder eine Störung der Gonaden- bzw. Ovarialentwicklung auftritt [Hervorh. im Orig.]“ (Schweizer 2012b, S.50; vgl. Richter-Appelt 2013, S.241). Beispielsweise entwickelt sich beim Adrenogenitalen Syndrom (AGS) ein, in einer pränatalen Androgenüberproduktion gründendes, vergrößertes äußeres und folglich bei der Geburt männlich oder ambivalent erscheinendes Genitale bei gleichzeitig zu konstatierenden inneren weiblichen Genitalien, nämlich Uterus und Ovarien (vgl. Richter-Appelt 2013, S.241; Schweizer 2012b, S.50f).

3.2.1.1.2 XY-chromosomale Formen

„XY-chromosomale Formen zeigen Personen mit »männlichem« Genotyp, bei denen die Gonaden- oder Hodenentwicklung oder die Androgenproduktion bzw. -wirkung beeinträchtigt ist“ (Schweizer 2012b, S.51). Eine reduzierte oder gar gänzlich fehlende pränatale Androgenwirkung bringt in einem solchen Fall ein, bei der Geburt entweder als weiblich erscheinendes äußeres Genitale mit sich oder lässt dieses als vergrößerte Klitoris bzw. als verkleinerten Penis (Mikropenis) erscheinen (vgl. ebd., S.51). Die inneren Genitalien zeigen sich jedoch männlich oder undifferenziert, während die Testes als vorhandene Gonaden häufig im Bauchraum oder im Leistenbereich liegen (vgl. ebd.). Im Laufe der jüngeren Geschichte wurden Personen mit einer solchen Kondition häufig dem weiblichen Geschlecht zugeordnet und dementsprechend medizinisch »korrigiert«. Aus diesem Umstand ergibt sich die häufig gewählte Selbstbezeichnung der Betroffene:n als »XY-Frauen« (vgl. ebd., S.51f; Richter-Appelt 2013, S.241f).

3.2.1.2 Formen bei numerischer Veränderung der Geschlechtschromosomen

„Zur dritten Gruppe zählen Formen, bei denen die Geschlechtschromosomen weder unauffällig »weiblich« (46,XX) noch »männlich« (46,XY) sind, sondern numerische Veränderungen aufweisen [Hervorh. im Orig.]“ (Schweizer 2012b, S.52). Bekannte Varianten stellen das Turner-Syndrom (45,X) oder das Klinefelter-Syndrom (47,XXY) dar (vgl. ebd.). Die »gemischte Gonadendysgenese« (45,X/46,XY) gründet ebenfalls in einem untypischen Karyotyp. Hierzu zählt auch die vielerorts und zu mancher Zeit als »wahrer Hermaphroditismus« bezeichnete ovotestikuläre DSD (vgl. ebd.; Dreger 2003, S.139ff).

3.2.1.3 Ausgewählte Formen

An dieser Stelle soll eine verkürzte Version der Zusammenfassung Katinka Schweizers der bekanntesten Formen von Intersexualität ihren Platz finden. Zunächst erfahren das Adrenogenitale Syndrom (AGS) und die Störungen der Androgenbiosynthese eine genauere Beschreibung. Anschließend werden die Formen der Androgeninsensitivität (AIS), die Gonadendysgenesien (GD), die ovotestikulären Formen und die Leydig-Zell-Hypoplasie beschrieben (vgl. Schweizer 2012b, S.53ff). Wo möglich, werden dabei auch Angaben zur jeweiligen Häufigkeit gemacht. Eine umfangreichere Begutachtung des quantitativen Auftretens intersexueller Formen beim Menschen erfolgt dann unter dem Gliederungspunkt 3.2.2.

3.2.1.3.1 *Adrenogenitales Syndrom (AGS)*

Das Adrenogenitale Syndrom (AGS; engl.: congenital adrenal hyperplasia, CAH) kann bei Personen mit XX- und XY-Chromosomensatz auftreten, doch nur bei Personen mit »weiblichem« Karyotyp (46,XX) zählt es zur Intersexualität [Hervorh. im Orig.].

(Schweizer 2012b, S.55)

Die Häufigkeitangaben zum autosomal rezessiv vererbten AGS variieren in Abhängigkeit der Diagnosemethode bzw. der jeweiligen Form zwischen 1:9600 und 1:20000. So liegt die Häufigkeit laut Speiser und White bei 1:16000, nach Forest zwischen 1:10000 und 1:15000, während Schnabel et al. nach Untersuchungen von annähernd 250000 Neugeborenen bei 26 Kindern ein klassisches AGS via Neugeborenen-Screening diagnostizierten (vgl. Schnabel et al. 2000, S.1006; Speiser/White 2003, S.776; Forest 2004, S.469ff). Letzteres „entspricht einer Häufigkeit von 1:9594 Neugeborenen, die den Erfahrungen anderer weltweit durchgeführter Screeningprogramme entspricht und doppelt so hoch wie die Häufigkeit aufgrund klinischer Diagnose ist“ (Schnabel et al 2000, S.1006). Für diese Aussage berufen Schnabel und Kolleg-innen sich auf die von Pang und Clark 1993 zusammengetragenen Prävalenzraten (vgl. Pang/Clark 1993, S.126f). Riepe nennt für den klassischen Hydroxylasemangel eine Inzidenz zwischen 1:13000 und 1:15000 und errechnet eine Heterozygotenfrequenz von ca. 1:55 und somit 2 % an Überträgern innerhalb der Gesamtbevölkerung (vgl. Riepe 2010, S.373).

Dem Spektrum an möglichen Ursachen und Symptomen entsprechend, können verschiedene Formen des AGS beschrieben werden (Speiser/White 2003, S.776). AGS-Formen mit

Salzverlustkrise (»*Salt-wasting Type*«) stellen schwere Varianten, u.a. mit einem begleitenden Defekt der Aldosteronbiosynthese dar, und werden zusammen mit der AGS-Form mit normaler Aldosteronbiosynthese (»*Simple Virilizing Type*«) unter dem Begriff des »klassischen AGS« zusammengefasst (vgl. Riepe 2010, S.372ff; Schweizer 2012b, S.55f; Speiser/White 2003, S.776; Wollina et al. 2006, S.558). Von diesem Begriff zu unterscheiden ist eine nichtklassische Form, welche asymptomatisch zu erscheinen oder Anzeichen postnatalen Androgenüberschusses aufzuweisen vermag (vgl. Speiser/White 2003, S.776).

Wie es die Bezeichnung des Syndroms bereits andeutet, stellt stets die Nebenniere (*Glandula adrenal**is*) den Ursprungsort dieser Störung dar (vgl. Schweizer 2012b, S.55).

Androgenüberschuss	Androgene normal	Androgenmangel
w: Virilisierung		w: Infantilismus
m: Makrogenitale		m: Pseudohermaphroditismus masculinus
21-Hydroxylasedefekt (CYP c21)	18-Hydroxylasedefekt	20,22-Desmolasedefekt (CYP scc) ^a
11-β-Hydroxylasedefekt (CYP c11)	18-Dehydrogenasedefekt	3-β-Steroid-DH-Defekt
17-Reduktasedefekt		17-Hydroxylasedefekt (CYP c17) ^a
AGS-Formen mit Salzverlustsyndrom	Klinisch/laborchemisch	
21-Hydroxylasedefekt 3-β-Steroid DH-Defekt 20,22-Desmolasedefekt 18-Hydroxylasedefekt 18-Dehydrogenasedefekt	Mangelhaftes Gedeihen Erbrechen, Dehydratation Schock Hyponatriämie Hyperkaliämie Hypochlorämie Azidose Hypoglykämie	

^aCYP steht bei der neueren Nomenklatur als Abkürzung für Cytochrom P450-Abhängigkeit des Enzyms.

Tabelle 5: Formen des adrenogenitalen Syndroms (vgl. Wollina et al. 2006, S.558)

3.2.1.3.1.1 Klassisches AGS

Kommt es in der Nebennierenrinde pränatal und aufgrund eines genetisch bedingten, monogenen Enzymmangels zu einer unzureichenden Cortisolproduktion, folgt aus den entsprechenden Steroidbiosyntheseprozessen der Sexualhormone eine gesteigerte, jedoch hinsichtlich des Endproduktes insuffiziente Steroidbiosynthese (vgl. Riepe 2010, S.368). „Der genetisch bedingte Synthesedefekt führt entweder zur vermehrten prä- und/oder postnatalen Bildung von Androgenen mit isosexueller Pseudopubertas praecox beim Jungen oder heterosexueller Pseudopubertas praecox beim Mädchen“ (ebd.). Es kommt also zu einer unzureichenden Synthese männlicher Steroidhormone mit konsekutiver Störung der Geschlechtsentwicklung beim Jungen bzw. einer fehlenden Synthese weiblicher Steroidhormone bei Mädchen mit Störungen der Pubertätsentwicklung wie beispielsweise ein Ausbleiben der Menarche (primäre Amenorrhoe) (vgl. Riepe 2010, S.368). Beim genetisch weiblichen Embryo resultiert daraus ein vergrößertes Genital, die sog. Klitorishypertrophie (vgl. Hübner/Kind/Köhler 2010, S.20, 40; Riepe 2010, S.368; Schweizer 2012b, S.55). „Diese Form wird als »*simple virilizing*« bezeichnet“ (Schweizer 2012b, S.55; vgl. Speiser/White 2003, S.776).

Weitere Folgen des Cortisolmangels sind ein beschleunigtes Größenwachstum, ein damit verbundener Hochwuchs sowie eine verfrühte Knochenreife (Schweizer 2012b, S.55; Binder 2010, S.277ff). Diesen in der Regel unerwünschten Symptomen wird mit einer lebenslangen Hormonsubstitutionstherapie mit Kortikoiden entgegengewirkt (vgl. Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013b, S.158f; Riepe 2010, S.374ff; Schweizer 2012b, S.55; Wollina et al. 2006, S.558; siehe auch Gliederungspunkt 4.2.2).

Die meisten Fälle – ca. 95 % – haben ihren Ursprung in einem Fehlen des Enzyms 21-Hydroxylase (21-OH oder CYP21), wobei 90 % der AGS-Fälle in einer Mutation des 21-OH-Gens gründen und weshalb seltene Störungen wie der 11 β -Hydroxylasedefekt (vgl. Riepe 2010, S.376f) oder der 3 β -Dehydrogenasedefekt häufig keine explizite Erwähnung finden (vgl. Vilain 2006, S.9ff; Schweizer 2012b, S.55; Wollina et al. 2006, S.557f).

„Beim klassischen 21-Hydroxylasemangel mit Salzverlust kann es aufgrund der Störung der Mineralokortikoidbiosynthese ab der 2. Lebenswoche zu einem potenziell lebensbedrohlichen Salzverlust kommen“ (Riepe 2010, S.373). Bei gut 75% der Personen mit klassischem 21-Hydroxylase-Mangel ist die oben erwähnte AGS-Form des »*Salt-wasting Type*« zu diagnostizieren (vgl. Speiser/White 2003, S.776ff; Wollina et al. 2006, S.557). Hierbei liegt ein zusätzlicher Mangel des Hormons Aldosteron vor, welches ebenfalls in der genannten Steroidsynthesekette gebildet wird; es kommt zu einer sogenannten »Salzverlustkrise« (vgl.

Riepe 2010, S.373). „Bei AGS mit Salzverlustkrise ist unverzüglich die Behandlung durch Kortikoidhormone indiziert, um den Hormonmangel auszugleichen“ (Schweizer 2012b, S.55; vgl.); die Akutbehandlung sieht u.a. zusätzlich eine gezielte Rehydration, parenterale Substitution der entsprechenden Hormone und eine NaCl- und Glukosezufuhr vor (vgl. Wollina et al. 2006, S.558). Menschen mit salzverlierendem 21-Hydroxylasenmangel sind im Falle einer unzureichenden Therapie lebenslang in Gefahr, eine solche Salzverlustkrise zu erleiden (vgl. ebd.). Diese, unter Umständen für das neugeborene Kind lebensbedrohliche Kondition bringt ca. in der 3. – 6. Lebenswoche typische Symptome, wie z.B. Trinkschwäche/Dehydration, deutlichen Gewichtsverlust, Appetitlosigkeit sowie Erbrechen und teilweise auch Durchfall mit sich (vgl. Schweizer 2012b, S.55; Wollina et al. 2006, S.558). Bei Menschen mit klassischem AGS liegt ein erhöhtes Risiko für ein metabolisches Syndrom vor, also für „die Symptomkombination aus Adipositas, Insulinresistenz, polyzystischem Ovarsyndrom mit Hyperandrogenämie und erhöhtem Blutdruck“ (Riepe 2010, S.376).

Das äußere Bild der klassischen AGS-Formen gestaltet sich bei neugeborenen Mädchen, je nach Schweregrad in einem virilisierten äußeren Genitale (»Pseudohermaphroditismus femininus«) (vgl. Wollina et al. 2006, S.557f). Die Virilisierung zeigt sich auf einem Kontinuum zwischen einer isolierten Klitorishypertrophie hin zu einer maximal penilen Urethra, also einer kompletten männlichen Umwandlung der Klitoris zu einem Penis mit Harnröhre, jedoch bei fehlendem Testikel (vgl. ebd.). Neugeborene Jungen zeigen sich klinisch unter Umständen unauffällig oder besitzen einen etwas vergrößerten und pigmentierten Hodensack bei relativ großem Penis, wobei sich später eine *Pseudopubertas praecox*, also eine vorzeitige Geschlechtsreife bei relativ kleinem Hoden einstellt (vgl. ebd.).

3.2.1.3.1.2 Nichtklassisches AGS

Den oben beschriebenen klassischen AGS-Formen – welche aufgrund des Auftretens der Symptome direkt nach der Geburt auch als *early-onset*-Formen bezeichnet werden –, sind nichtklassische AGS-Formen bzw. das »AGS *late-onset*« gegenüberzustellen (vgl. Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013b, S.157; Schweizer 2012b, S.55f). „Ursächlich für den nichtklassischen 21-Hydroxylasemangel ist ein milder Enzymdefekt, der klinisch in der Regel bis in das frühe Schulalter ohne Symptome bleibt“ (Riepe 2010, S.373). Nur eine detaillierte Diagnostik (ACTH-Test und Genetik) ermöglicht den Nachweis des *late-onset*-AGS bevor sich dieses klinisch manifestiert (vgl. ebd.). „Beim Jungen fällt die klinische Manifestation eines nichtklassischen AGS nicht selten mit dem Pubertätsbeginn zusammen, sodass klinisch die Diagnose häufig erst retrospektiv gestellt wird“ (ebd.). Diese wird verfasst, wenn nach einer

frühnormalen, zügig ablaufenden Pubertät ein relativer Kleinwuchs festgestellt werden kann (vgl. ebd.). „Vor Abschluss des Längenwachstums können betroffene Jungen durch einen relativen Hochwuchs mit Skelettalterakzeleration und eine prämatüre Pubarche auffallen“ (ebd.). Erste Anzeichen einer solchen Manifestation bei Mädchen sind „eine prämatüre Pubarche, Akne und ein relativer Hochwuchs bei akzeleriertem Skelettalter“ (ebd.). Aufgrund der nicht selten äußerst subtilen klinischen Ausprägung wird die Diagnose häufig erst im Erwachsenenalter gestellt (vgl. ebd.). Bei betroffenen Frauen können sich eine Oligomenorrhö, also eine Verlängerung ihres Gesamtzyklus, sowie Anzeichen eines Androgenexzesses einstellen (vgl. ebd.).

Fertilitätsprobleme sind am häufigsten bei Personen mit AGS des *Salt-wasting Type* zu beobachten (vgl. Riepe 2010, S.376; Schweizer 2012b, S.56). Da die inneren weiblichen Genitalien Uterus, Ovidukt und Ovarien beim AGS ohne Beeinträchtigung vorhanden sind, ist die Fruchtbarkeit bei Frauen mit AGS nicht ausgeschlossen, insofern eine Gluko- und Mineralokortikoidersatztherapie durchgeführt wird (vgl. Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013b, S.158; Schweizer 2012b, S.56). Frauen mit *late-onset*-AGS sollten angemessen mit Kortikoiden substituiert werden, um der Virilisierung möglicher weiblicher Feten vorzubeugen (vgl. Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013b, S.158).

3.2.1.3.2 Störungen der Androgenbiosynthese

Zu weiteren Formen der Intersexualität bzw. der DSD bei XY-chromosomalen Personen führen Störungen der Androgenbiosynthese (vgl. Holterhus 2010, S.399ff; Richter-Appelt 2007, S.55; Schweizer 2012b, S.56f).

Beispielsweise ist im Falle eines, auf dem Gen *SRD5A2* autosomal-rezessiv vererbten 5α -Reduktase-Typ-II-Mangels (5α -RM), die Umwandlung des schwächer wirksamen Androgens Testosteron in das weit aktivere Dihydrotestosteron genetisch bedingt gestört. Letzteres ist für eine normale Entwicklung des äußerlich männlichen Genitales während der frühen Embryonalentwicklung zwischen der 7. – 12. Schwangerschaftswoche wichtig (vgl. Hübner/Kind/Köhler 2010, S.41; Holterhus 2010, S.401; Richter-Appelt 2007, S.55; Sinnecker 2004, S.802). Die ausschließlich der parakrinen Testosteronwirkung unterliegende Entwicklung der Wolffschen und die Regression der Müllerschen Gänge verlaufen dabei ungestört, das äußere Genitale wird jedoch nur teilweise vermännlicht (vgl. Sinnecker 2004, S.802). Ein genetisch männliches Kind mit 5α -RM erscheint bei der Geburt unter Betrachtung des äußeren Genitales also weiblich oder intersexuell; z.B. überwiegend weiblich mit leichter Virilisierung (vgl. Holterhus 2010, S.401; Richter-Appelt 2007, S.55; Schweizer 2012b, S.56).

Seltener kommt es zu einer unzureichenden Vermännlichung des äußeren Genitales. Hier erscheint der Harnröhrenverschluss fehlplatziert oder unvollständig (Hypospadie) und der Penis sehr klein (Mikropenis); es können sich ein bipartiertes Skrotum oder eine Chorda entwickeln und auch überwiegend männliche Phänotypen sind möglich (vgl. Holterhus 2010, S.401; Richter-Appelt 2007, S.55). Die Hoden befinden sich häufig im Leistenkanal oder sie sind in die Labioskrotalfalten deszendiert, wobei sie in einem solchen Falle mit *Labia majora* verwechselt werden können (vgl. Holterhus 2010, S.401).

Tritt eine betroffene Person in die Pubertät ein, kann es aufgrund des Anstiegs des (Plasma-)Testosteron- und sogar des Dihydrotestosteronspiegels zu einer starken Androgenwirkung in den männlichen Referenzbereichen und daraus folgend zu einer Veränderung des Genitales kommen (vgl. Holterhus 2010, S.401; Richter-Appelt 2007, S.55f). Bei betroffenen Personen mit weiblichem Genital findet jedoch kein Brustwachstum statt; Schambehaarung prägt sich höchstens schwach aus, die Menstruation bleiben aus (vgl. Richter-Appelt 2007, S.56). „Stattdessen tritt eine Virilisierung ein, im Sinne einer Vergrößerung der Klitoris bis zum Penis, einer männlichen Körperbehaarung, Veränderung von Stimme und Körpermuskulatur“ (ebd.), die Körperformen entwickeln sich männlich, es kommt zu einer Zunahme an Muskelmasse und männlicher Gesichtskonturen (vgl. Holterhus 2012, S.401). Es werden sexuelle Erregung und nächtliche Erektionen berichtet (vgl. Richter-Appelt 2007, S.56).

Mit einem weiteren Beispiel für eine Störung der Androgenbiosynthese leben Menschen mit einem 17 β -Hydroxysteroid-Dehydrogenase-Mangel (17 β -HSDM). In diesen Fällen ist die Umwandlung von Androstendion in Testosteron gestört, was eine deutliche Beeinträchtigung der Virilisierung mit sich führt (vgl. Holterhus 2012, S.400; Richter-Appelt 2007, S.56; Schweizer 2012b, S.56). Wie auch beim 5 α -RM, erscheint das Genital bei der Mehrzahl der vom 17 β -HSDM Betroffene-n bei der Geburt fast gänzlich weiblich (vgl. Richter-Appelt 2007, S.56). Die Hoden befinden sich im Leistenkanal, Wolff-Derivate sind angelegt und der verkürzte Vaginalkanal endet blind (vgl. Holterhus 2010, S.400).

Erreichen betroffene Menschen die Pubertät, zeigen sich die für 17 β -HSDM charakteristischen, so deutlichen wie irreversiblen Virilisierungszeichen, welche in einer nun stattfindenden Androgenbiosynthese über andere Hormonpfade gründen: Neben dem Stimmbruch und der Entwicklung typisch männlicher Körper- und Gesichtsformen, kann eine penisartige Vergrößerung der Klitoris stattfinden; die Regelblutung bleibt unter Umständen aufgrund der fehlenden inneren weiblichen Organe aus, genau wie die weibliche Brustentwicklung aufgrund der niedrigen Östrogenwerte (vgl. Richter-Appelt 2007, S.56; Schweizer 2012b, S.57).

Bei beiden Formen der Androgenbiosynthesestörung erscheint das äußere Genitale also weiblich oder leicht vergrößert; die Vagina endet blind. Bei Abwesenheit Müllerscher Strukturen, sind die Wolffschen, also »männlichen« Strukturen, mit Nebenhoden, Samenblase und -leiter voll entwickelt, mit Ausnahme des Ejakulationsleiters, der genau wie der Samenleiter in die Vagina münden kann (vgl. Schweizer 2012b, S.56f; Sinnecker 2004, S.802f). Beiden Fällen gemeinsam ist, dass es in der Pubertät doch zu einer Androgenproduktion kommt und mit dieser einhergehend zu einer spontanen Virilisierung. Aufgrund dieses Zustandes wurden beide Formen häufig erst in der Pubertät erkannt und als »*pubertal change syndrome*« bezeichnet (vgl. Lang/Kuhnle 2008, S.241f; Schweizer 2012b, S.57).

3.2.1.3.3 Androgeninsensitivität

Wie unter dem Gliederungspunkt 3.1.2 beschrieben, erfordert die männliche Geschlechtsdifferenzierung eine Interaktion regulatorischer Gene, zellulärer und hormoneller Signale, welche die Differenzierung der anfänglich bipotenten Gonadenanlagen zu Hoden determinieren (vgl. Holterhus 2010, S.393; Wieacker/Ledig 2011, S.249).

Die Sertoli-Zellen bilden das Anti-Müller-Hormon (AMH), das die Regression der Müller-Gänge bewirkt, die sich sonst zu Uterus, Tuben und oberem Anteil der Vagina entwickeln. Die Leydig-Zellen produzieren Testosteron, das die Differenzierung der Wolff-Gänge zu Nebenhoden, Samensträngen, Samenbläschen und einem Teil der Prostata steuert.

(Wieacker/Ledig 2011, S.249)

Genau wie das Testosteron oder das oben erwähnte Dihydrotestosteron, können Androgene ihre Wirkung nur entfalten, wenn sie an entsprechenden Rezeptoren binden können. Durch Mutationen des Androgenrezeptor-Gens (AR) kommt es zu einer Funktionsunfähigkeit dieser Rezeptoren und in der Konsequenz zu unterschiedlichen Formen der »Androgeninsensitivität« in chromosomal und gonadal männlichen Personen; Androgene werden also produziert, können aber nicht oder nur unvollständig wirken (vgl. ebd.; Schweizer 2012b, S.57).

Diese Androgeninsensitivität wird rezessiv und X-chromosomal vererbt (vgl. Hübner/Kind/Köhler 2010, S.41; Wieacker/Ledig 2011, S.249). Statistisch gibt die Überträgerin der AR-Mutation diese an die Hälfte der Kinder weiter (vgl. Wieacker/Ledig 2011, S.249). Haben diese einen XY-Karyotyp, sind sie von Androgeninsensitivität betroffen;

haben sie einen XX-Karyotyp, gelten sie als Überträger·innen (vgl. ebd.). Bei einem Drittel der Fälle, kann vermutet werden, dass es sich um eine Neumutation handelt (vgl. ebd.).

Die Prävalenz der Androgeninsensitivität liegt wohl zwischen 1:20000 und 1:64000 (vgl. Ahmed et al. 2000, S.658; Wieacker/Ledig 2011, S.249).

3.2.1.3.3.1 Komplette Androgeninsensitivität (CAIS)

Die »komplette Androgeninsensitivität« (engl.: »*complete androgen insensitivity syndrome*«, CAIS) gründet in einem vollständigen Androgenrezeptordefekt, welcher dafür sorgt, dass sich die Androgene Testosteron und Dihydrotestosteron nicht an den entsprechenden Rezeptor binden und folglich überhaupt nicht wirken, die Körpergewebe sich also gegenüber diesen Androgenen als resistent erweisen (vgl. Holterus 2012, S.73; Schweizer 2012b, S.58). Bei vollständigem Ausfall des Androgenrezeptors bleibt die oben beschriebene Vermännlichung aus, wobei das äußere Genitale (auch bei der Geburt) in unauffälliger weiblicher Form erscheint, wenngleich ein männlicher 46,XY-Chromosomensatz vorliegt (vgl. Holterus 2012, S.73; Schweizer 2012b, S.58; Wisniewski et al. 2000, S.2664). „Die äußeren Labien erscheinen normal weiblich, die inneren Schamlippen (*Labia minora*) können unterentwickelt sein“ (Schweizer 2012b, S.58). Da sich Hoden ungestört als innere Organe entwickeln und die Sertoli-Zellen das AMH sezernieren, bildet sich eine blind endende, relativ kurze Vagina; Tuben und Uterus fehlen (vgl. ebd.; Wieacker/Ledig 2011, S.249f). In einem Drittel der Fälle sind rudimentäre Müllersche Strukturen vorhanden und die Leydig-Zellen produzieren zwar Androgene, diese bleiben aber aufgrund des Rezeptordefekts unwirksam und die Wolff-Strukturen regredieren (vgl. Wieacker/Ledig 2011, S.250).

Gonaden liegen in Form der Hoden entweder intraabdominal, also innerhalb des Bauchraums, im Leistenkanal oder in den *Labia majora* lokalisiert (vgl. ebd.; Schweizer, S.58). „Nicht selten führt eine operative Leistenbruchsanierung zur Diagnosestellung im Kindesalter, wenn unerwartet Hoden im Leistenkanal festgestellt werden“ (Wieacker/Ledig 2011, S.250). In der Pubertät liegt dennoch eine Östradiol- bzw. Östrogenproduktion im üblichen *weiblichen* Bereich vor, was infolge der Aromatisierung von Testosteron durch Aromatase und das Fehlen der Androgenwirkung zu erklären ist (vgl. Schweizer 2012b, S.58; Wieacker/Ledig, S.250). Folglich kommt es in der Pubertät zu einer normalen Brustentwicklung, die Pubes- und Axiliarbehaarung tritt jedoch, abhängig vom Grad der AI spärlich oder gar nicht auf (vgl. ebd.; Wisniewski et al. 2000, S.2665), weshalb Menschen mit CAIS gelegentlich eine Bezeichnung als »*hairless women*« erfahren (vgl. Schweizer, S.58). Vermutlich aufgrund eines verspäteten Verschlusses der Epiphysenfugen, kommt es zu einer Erhöhung der Körpergröße gegenüber weiblichen Geschwistern (vgl. Marcus et al. 2000, S.1032ff; Wieacker/Ledig 2011, S.250).

Die stets auftretende primäre Amenorrhoe, also das Ausbleiben der Menarche, ist häufig ein weiteres Indiz zur Diagnose der kompletten Androgeninsensitivität (vgl. Schweizer 2012b, S.58; Wieacker/Ledig 2011, S.250).

3.2.1.3.2 Partielle Androgeninsensitivität (PAIS)

Die »partielle Androgeninsensitivität« (engl.: »*partial androgen insensitivity syndrome*«, PAIS) wird überwiegend in älteren Arbeiten und abhängig vom jeweiligen Grad der Ausprägung auch als »Reifenstein-Syndrom« oder als »inkomplette testikuläre Feminisierung« bezeichnet und ist durch leichte Klitoromegalie und teilweise Synechie, also eine Verklebung oder Verwachsung der Labien charakterisiert (vgl. Schweizer 2012b, S.58; Wieacker-Ledig 2011, S.250). Es kann also zu einer ansatzweisen Virilisierung kommen, „sodass das Genitale weder typisch weiblich noch typisch männlich, sondern uneindeutig erscheint“ (Schweizer 2012b, S.58). Je nach Grad kann es beispielsweise zu einem eher männlich geprägten äußeren Genital mit perineoskrotaler Hypospadie, kleinem Phallus, inguinal gelegenen Testes und *Scrotum bifidum* oder einem männlichen Phänotyp mit lediglich leichter Androgenisierungsstörungen wie einer isolierten Hypospadie kommen (vgl. Wieacker/Ledig 2011, S.250). Dies gründet in nur partiell blockierten bzw. inaktiven Androgenrezeptoren und einer damit einhergehenden Einschränkung der Testosteronproduktion (Schweizer 2012b, S.58). Da das Anti-Müller-Hormon unbeeinträchtigt wirken kann, fehlen zum einen Müllersche Strukturen. Zum anderen sind auch die Wolffschen Strukturen in ihrer Entwicklung beeinträchtigt, weshalb auch die männlichen Geschlechtsanlagen nicht gänzlich ausdifferenziert werden (vgl. ebd.). Ähnlich wie bei Menschen mit CAIS können die Virilisierungserscheinungen ab der Pubertät zunehmen, wobei bei PAIS Axillar- und Pubesbehaarung existent sind (vgl. Wieacker-Ledig 2011, S.250). In dieser Phase liegen erhöhte LH- und Testosteronwerte vor. Der Testosteronspiegel befindet sich sogar im männlichen Bereich (vgl. Schweizer 2012b, S.58; Wieacker/Ledig 2011, S.250). Im selben Maße jedoch, in welchem die Androgene nur partiell wirken, kommt es zu einer ebenfalls nur mäßigen Entwicklung der sekundären männlichen Geschlechtsmerkmale (vgl. ebd.). Trotz des pubertären Peniswachstums bleibt dieser insgesamt relativ klein (vgl. Schweizer 2012b, S.59). Wegen einer zusätzlichen Erhöhung der Östrogenwerte, kann es zu einer Gynäkomastie kommen; die Spermienproduktion in den, in der Regel eher kleinen Testes ist defekt, es liegt also eine sog. Azoospermie vor (vgl. ebd.).

Mit einer Einteilung nach Quigley et al. können sieben Grade der Androgeninsensitivität mit Blick auf den Phänotyp des äußeren Genitales unterschieden werden (vgl. Quigley et al. 1995, S.282; siehe Abbildung 8). MAI steht hierbei für die, in der vorliegenden Arbeit nicht weiter behandelte »Minimale Androgeninsensitivität« (vgl. Wieacker/Ledig 2011, S.251).

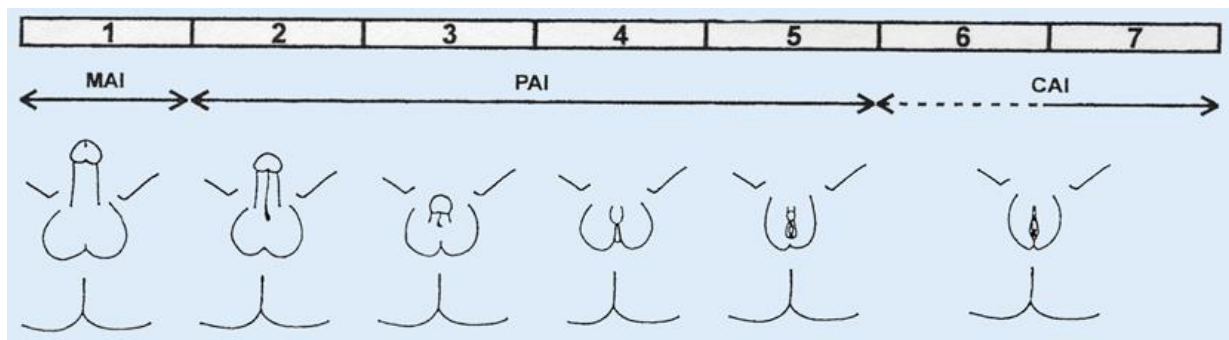


Abbildung 8: Einteilung der Androgeninsensitivität nach Quigley et al. (vgl. Quigley et al. 1995, S.282; Wieacker/Ledig 2011, S.250)

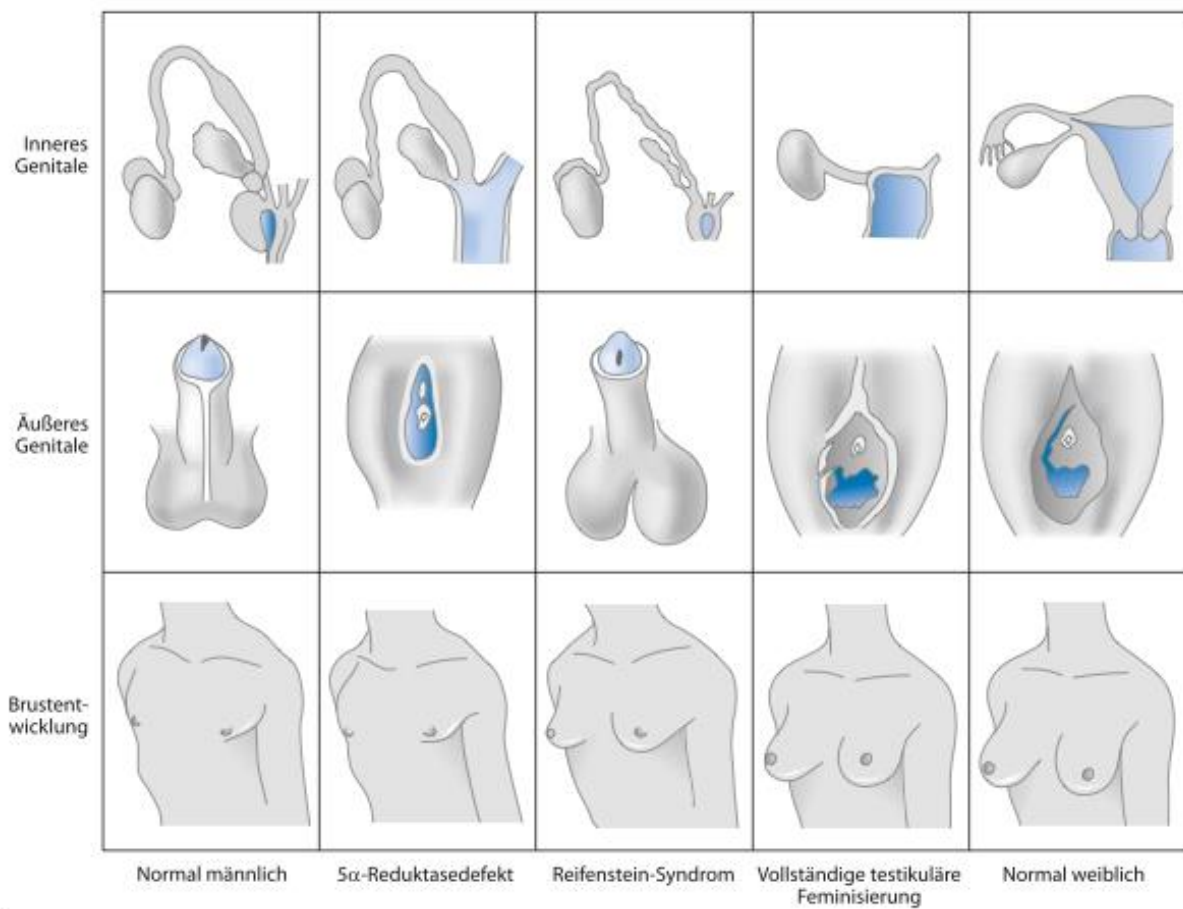


Abbildung 9: Klinische Erscheinungsformen bei Androgenresistenzsyndrom (Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.105)

3.2.1.3.4 Gonadendysgenese

Die klinische Bezeichnung „Gonadendysgenese“ steht für verschiedene Krankheitsbilder, bei denen die normale Gonadendifferenzierung ausbleibt. Es finden sich statt dessen bindegewebige Stränge („streak gonads“) in typischer anatomischer Lage. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, enthalten diese Gonaden keine differenzierten Keimzellen [Hervorh. im Orig.].

(Ulrich/Haverkamp/Wolf 1998, S.645)

Gonadendysgenesen (GD) treten bei einer Reihe unterschiedlicher Störungen auf, wie zum Beispiel beim Swyer Syndrom oder beim Denys Drash Syndrom. Es handelt sich um eine Fehlentwicklung des Bindegewebes der Gonaden.

(Richter-Appelt 2008, S.63)

Gonadendysgenesen sind Störungen der Gonadendifferenzierung und können aus genetischer Sicht in drei Formen unterschieden werden, nämlich in die Gonadendysgenese aufgrund von Chromosomenstörungen, die XY-Gonadendysgenese und die XX-Gonadendysgenese (vgl. Wieacker 2013, S.1642). Die Gonadendysgenese muss von der Gonadenagenese unterschieden werden, welche sich durch, schon im Vorherein fehlende Gonadenanlagen auszeichnet (vgl. Ulrich/Haverkamp/Wolf 1998, S.646).

„Eine Gonadendysgenese kann als Symptom im Rahmen verschiedener Syndrome oder als eigenständige Erkrankung auftreten“ (ebd.). Klinisch kann differenziert werden zwischen einer »kompletten Gonadendysgenese«, bei welcher weder Keimzellen noch endokrin aktives Gewebe vorhanden sind und einer »partiellen Gonadendysgenese«, bei der Sertoli- und Leydig-Zellen bzw. Follikel partiell vorliegen und zu einer gewissen Vermännlichung bzw. Ovarialfunktion führen können (vgl. Wieacker 2013, S.1642). „Mittlerweile ist eine ganze Reihe von X-chromosomalen und auch autosomalen Genen bekannt, die infolge der SRY-Expression die weitere Differenzierung der Hodenanlage steuern. Mutationen in diesen Genen führen zu einer Fehlentwicklung der Keimdrüsen (Gonadendysgenese) und anderen Organfehlfunktionen, wie z. B. zu einer Nebennierenstörung oder auch zu einer mentalen Retardierung“ (Thyen/Hampel/Hiort 2007, S.1569). Auch Aberrationen des Y-Chromosoms, die einen Verlust des SRY-Gens mit sich bringen, können als Ursache für eine Gonadendysgenese ausfindig gemacht werden (vgl. Wieacker 2013, S.1642). „Mosaike mit einem 46,XY/45,X-Karyotyp sowie entsprechenden Varianten können zu einer kompletten

oder partiellen Gonadendysgenese führen, je nach Verteilung der Zelllinien in den Gonaden“ (ebd., S.1642f). „Die Entwicklungsschritte der Gonaden, der Nebennieren sowie der ableitenden Harnwege sind eng miteinander verbunden. In der genetischen Kontrolle dieser Formation ist das Wilms-Tumor1-Gen (WT1-Gen) von besonderer Bedeutung“ (Thyen/Hampel/Hiort 2007, S.1569). Folglich können Veränderungen in WT1 eine Störung der gonadalen Differenzierung mit sich bringen, genau wie eine gestörte Nierenanlage (Nephropathie) sowie eine Entwicklung von Wilms-Tumoren (vgl. ebd.). Da das WT1-Gen seine Wirkung sehr früh entfaltet, kann die Gonadendysgenese sowohl bei 46,XX- als auch bei 46,XY-Individuen zum Vorschein kommen (vgl. ebd.).

So fallen einige der Personen mit Gonadendysgenesen bereits in der Kindheit aufgrund ihres nicht eindeutigen Genitales auf, wohingegen in anderen Fällen erst in der Pubertät eine Diagnose stattfindet (vgl. Richter-Appelt 2008, S.63).

Mögliche Komorbiditäten der Gonadendysgenese und die entsprechenden genetischen Voraussetzungen und genitalen Phänotypen werden in Tabelle 6 aufgelistet.

Gene	Genitaler Phänotyp	Extragenitale Manifestation
SRY	Swyer-Syndrom	Keine
DMRT1	XY-Gonadendysgenese Ovotestis	Siehe Legende
CBX2	Ovarstrukturen	Bisher nicht beschrieben
DAX1 (Duplikation)	XY-Gonadendysgenese	Siehe Legende
WT1	XY-Gonadendysgenese Hypospadie	Nephropathie Selten Zwerchfellhernie
SF1	XY-Gonadendysgenese Oligozoospermie	Adrenale Insuffizienz
SOX9	XY-Gonadendysgenese	Campomele Dysplasie Acampomele campomele Dysplasie
DHH	XY-Gonadendysgenese	Neuropathie
TSPYL1	XY-Gonadendysgenese	Plötzlicher Kindstod
ATRX	Testikuläre Dysgenese	Mentale Retardierung
WNT4 (Duplikation)	XY-Gonadendysgenese	Siehe Legende

Bei DMRT1, DAX1 und WNT4 können in Abhängigkeit von der Größe der Deletion bzw. Duplikation zusätzliche, extragenitale Symptome auftreten. Bei WT1, SF1 und DHH kann eine isolierte genitale Manifestation vorliegen

Tabelle 6: Gene, deren Mutationen mit XY-Gonadendysgenesien assoziiert sind (nach Wieacker 2013, S.1643)

3.2.1.3.4.1 Komplette/Reine Gonadendysgenese

Die komplette oder auch reine Gonadendysgenese liegt bei betroffenen Personen mit normalem männlichen oder weiblichen Chromosomensatz vor. In ersterem Fall wird sie auch als »Swyer-Syndrom« bezeichnet (vgl. Schweizer 2012b, S.59). Die komplette Gonadendysgenese kann in einer autosomalen Genmutation oder im Falle eines 46,XY-Karyotyps in einer SRY-Mutation gründen (vgl. Bosinski 2006, S.986; Schweizer 2012b, S.59). Bei der Geburt präsentiert sich das äußere Genitale meist unauffällig weiblich oder leicht vergrößert, wobei die Müllerschen Strukturen – im Gegensatz zu den absenten Wolffschen Strukturen – ausdifferenziert, also eine normale Vagina, Uterus und Tuben (Eileiter) aufzufinden sind (vgl. ebd.). Aufgrund einer funktionierenden Östrogenproduktion kommt es zu einem pubertären Brustwachstum. Die inkompletten Gonaden weisen beidseitig die Form bindegewebsartiger Stränge, sog. »*streaks*« oder auch »Stranggonaden« auf (Schweizer 2012b, S.59; Ulrich/Haverkamp/Wolf 1998, S.646). Diese dysgenetischen Gonaden zeichnen sich durch eine primäre Insuffizienz aus und bringen einen sexuellen Infantilismus, also ein Ausbleiben der Pubertät mit sich (vgl. Ulrich/Haverkamp/Wolf 1998, S.646).

Häufig bieten eine verzögerte weibliche Pubertät sowie eine primäre Amenorrhoe Anlass zur Diagnose. So findet man bei etwa jeder sechsten Person mit primärer Amenorrhoe eine Gonadendysgenese (vgl. Schweizer 2012b, S.59; Ulrich/Haverkamp/Wolf 1998, S.646).

3.2.1.3.4.2 Partielle Gonadendysgenese

Die partielle Gonadendysgenese liegt bei Personen mit unauffälligem männlichen 46,XY-Karyotyp als unvollständige Testis-Determinierung vor (vgl. Schweizer 2012b, S.59). Dabei erscheint das äußere Genitale entweder als weiblich mit vergrößerter Klitoris, als uneindeutig oder aber als männlich (vgl. ebd., S.59f).

Die Keimdrüsen zeigen sich, wie auch bei der kompletten Gonadendysgenese, als *streaks* oder als unvollständige Testes (vgl. ebd., S.60). Charakteristisch befinden sich diese meist im Bauchraum, können aber auch in der Leistengegend oder im Skrotum aufzufinden sein (vgl. ebd.). Eine gestörte Gonadaldifferenzierung kann sich hierbei in verschiedenen Formen manifestieren: Die Keimdrüsen können auf beiden Seiten gleich sein oder aber asymmetrisch,

also einseitig verteilt (vgl. ebd.). So kann die Gonade der einen Seite dysgenetisch entwickelt sein, während sich die Keimdrüse der anderen Seite normal entwickelt (vgl. ebd.). Die dysgenetische Gonade verursacht im embryonalen Zustand – beispielsweise bei einer ubiquitären Störung der Hodendifferenzierung einhergehend mit einem teilweisen oder kompletten Ausfall der Sertoli-Zellen – eine unzureichende Testosteron- und AMH-Ausschüttung, wodurch die Wolffschen Gänge undifferenziert bleiben und sich Nebenhoden, Samenblase und -leiter unterentwickeln (vgl. ebd.; Thyen/Hampel/Hiort 2007, S.1569). Nicht weniger unvollständig gestaltet sich die Regression der Müllerschen Gänge, weswegen „Derivate von Müllerschen Strukturen wie Tuben und Uterus vorhanden und eine Vagina angelegt sein [können]“ (Schweizer 2012b, S.60; vgl. Thyen/Hampel/Hiort 2007, S.1569). Obwohl die dysgenetische Gonade während der Pubertät zur Testosteronbildung fähig ist, verzögert sich die Entwicklung sekundärer Geschlechtsmerkmale oder bleibt gar aus (vgl. Schweizer 2012b, S.60). Wie auch bei der reinen Gonadendysgenesie, kommt es zu keiner primären Menarche, wobei diese durch eine Hormonersatztherapie herbeigeführt werden kann, falls ein Uterus vorhanden ist (vgl. ebd.).

3.2.1.3.4.3 Gemischte Gonadendysgenesie

Die gemischte Gonadendysgenesie resultiert aus einem numerisch veränderten Chromosomensatz bzw. einer Mosaikform. Die häufigste Mosaikform stellt hierbei ein 45,X/46,XY-Karyotyp dar (vgl. ebd.). Klinisch zeigen sich betroffene Personen u.a. kleinwüchsig (vgl. Ulrich/Haverkamp/Wolf 1998, S.654). Auf einer Körperseite zeigen sich die Gonaden rudimentär entwickelt und wenig differenziert; es liegen *streaks* vor. Auf der anderen Seite lässt sich eine, als Ovar oder Testis möglicherweise hormonaktive, dysgenetische Gonade entdecken (vgl. Schweizer 2012b, S.60.). In dem Maße, in welchem Reste einer Androgenwirkung vorliegen, kommt es zu einem unterschiedlichen Ausmaß der Virilisierung der Genitalien (vgl. Bosinski 2006, S.986; Schweizer 2012b, S.60). Männlich erscheinende Genitalien lassen sich bei 90 % der Personen mit gemischter Gonadendysgenesie auffinden (vgl. Schweizer 2012b, S.60).

3.2.1.3.4.4 Ullrich-Turner-Syndrom

Das Ullrich-Turner-Syndrom (UTS) ist mit etwa 40% die häufigste Form der Gonadendysgenesien. Die Inzidenz wird mit 1 auf 1000 bis 4000 lebend geborene Mädchen angegeben. Das Syndrom ist durch das Vorhandensein von nur einem funktionierenden X-Chromosom charakterisiert.

Das Ullrich-Turner-Syndrom bringt eine große Vielfalt an möglichen Symptomen und Störungen mit sich (vgl. ebd., S.648). Ungeachtet der hohen Inzidenz nimmt man an, dass 95 – 99 % der 45,X0-Feten intrauterin absterben (vgl. Ulrich/Haverkamp/Wolf 1998, S.646). Um einen unauffälligen Phänotyp zu entwickeln, sind bei der Frau zwei X-Chromosomen notwendig, denn „[m]anche X-lokalisierten Gene müssen in ‚doppelter Dosis‘ wirken [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., S.647). Dabei kann das andere Geschlechtschromosom entweder ganz fehlen oder aber strukturell verändert vorliegen (vgl. ebd.). Da der postzygotisch stattfindende Verlust des zweiten Geschlechtschromosoms (X oder Y) in verschiedenen Zellstadien auftreten kann, lassen sich abhängig vom genauen Zeitpunkt verschiedene chromosomal differente Zelllinien nebeneinander auffinden (ebd.). Dem entsprechend können sich die Chromosomenbefunde bei Ullrich-Turner-Syndromen grob in drei Kategorien beschreiben lassen: 50 % der betroffenen Personen besitzen eine durchgehende Zelllinie mit insgesamt 45 Chromosomen und einem X-Chromosom, wobei das zweite X-Chromosom gänzlich fehlt (45,X0) (vgl. ebd.). 20 % der Personen besitzen Zellen mit 46 Chromosomen, inklusive einem normalen X-Chromosom, wobei das zweite X-Chromosom eine strukturelle Veränderung aufweist (vgl. ebd.). Bei den restlichen 30 % der betroffenen Personen bestehen Mosaik, genauer, mindestens zwei Zelllinien nebeneinander, meist 45, X0/46, XX oder auch 45, X0/46, XY (s.u.) oder 45, X0/46, X, del (Y) (vgl. ebd.).

„Bei der Monosomie X, die zum Turner-Syndrom führt, kommt es zur vorzeitigen Atresie des gesamten Oozytenpools, sodass bei der Geburt keine Follikel mehr vorhanden sind“ (Wieacker 2013, S.1643). Da sich die Gonaden folglich nur noch aus Bindegewebe zusammensetzen, kommt es zu einer primären Ovarialinsuffizienz mit hypergonadotropem Hypogonadismus, also einer Funktionsstörung der Hoden trotz hinreichender Stimulation durch die entsprechenden Hormone (vgl. ebd.). „Mosaik wie 45,X/46,XX können ein abgeschwächtes Krankheitsbild mit prämaturer Ovarialinsuffizienz hervorrufen“ (Wieacker 2013, S.1643; vgl. ebd., S.1648).

Hinsichtlich der Symptomatik fällt dem Ullrich-Turner-Syndrom im Allgemeinen eine Sonderstellung zu (vgl. Ulrich/Haverkamp/Wolf 1998, S.647f; Wieacker 2013, S.1643): Das klinische Bild wird von bestimmtem, häufig bereits nach der Geburt festgestelltem Kleinwuchs, äußerer Dysmorphiezeichen (z.B. prominente Ohrmuscheln, Nagelanomalien, Ellenbogenanomalien) und innerer Organfehlbildungen (z.B. Herz- und/oder Nierenmissbildungen, Schwerhörigkeit/Hörverlust) profiliert (vgl. ebd.). Zusätzlich ist die

Gonadenfunktion bei einigen betroffenen Personen partiell oder gar vollständig erhalten. Als Folge kann ein spontanes Eintreten der Pubertät sowie der Menstruation stattfinden (vgl. ebd.). Im Falle entsprechender Chromosomenbefunde kann die Relation von Karyotyp und Phänotyp zu Komorbiditäten führen, „[s]o haben z.B. Patientinnen mit Isochromosom Xq ein erhöhtes Risiko, an Autoimmunerkrankungen (Darm, Schilddrüse) zu leiden“ (Ulrich/Haverkamp/Wolf 1998, S.647).

3.2.1.3.5 Ovotestikuläre Formen

[Ovotestikuläre Formen] sind gekennzeichnet durch das gleichzeitige Vorhandensein von ovariell und testikulärem Gewebe. Früher wurde diese seltene Intersex-Form als »wahrer Hermaphroditismus« bezeichnet [Hervorh. im Orig.].

(Schweizer 2012b, S.61)

Das Erscheinungsbild des echten Hermaphroditismus wird definiert durch **die gleichzeitige Anlage** von regelhaft ausgebildetem **testikulärem und ovariell Gewebe**. Die Bezeichnung ist unabhängig vom phänotypischen oder chromosomalen Geschlecht [fett im Orig.].

(Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.100)

True hermaphroditism (TH) is the rarest intersex variant in western Europe and North America, accounting for fewer than 10% of all intersex disorders. [...] By definition, these patients have both ovarian and testicular tissue. [Der echte Hermaphroditismus stellt die seltenste Variante der Intersex-Formen in Westeuropa und Nordamerika dar und betrifft weniger als 10 % aller Fälle von DSD. *Per definitionem* besitzen diese Patienten sowohl ovariales als auch testikuläres Gewebe.]

(Krstic et al. 2000, S.580)

Ovotestikuläre DSD-Formen stellen, ähnlich wie die Gonadendysgenesien, Besonderheiten der gonadalen Differenzierung dar (vgl. Schweizer 2012b, S.60f). Diese können sowohl bei weiblichem 46,XX- (60 % der Betroffene-n), einem männlichen 46,XY- (12 %) als auch bei einem numerisch veränderten Chromosomensatz entstehen. Letzterer kann sich als Chromosomenmosaik (16 %) oder als sogenannter Chimärismus (46,XX/46,XY; 12 %) präsentieren (vgl. Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.101; Krstic et al. 2000, S.580; Schweizer 2012b, S.61).

Weisen die ovotestikulären Formen in ihrer Gesamtheit auch sehr variable Erscheinungsbilder auf, haben sie doch alle, unabhängig des jeweiligen Chromosomensatzes, einige Gemeinsamkeiten in der phänotypischen Kennzeichnung: „Das äußere Genitale ist immer intersexuell ausgebildet [Original mit Hervorhebung]“ (Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.100). Es liegt stets eine unvollständige labioskrotale Fusion und nicht-herabgestiegene Keimdrüsen mit ovariell, testikulärem und ovotestikulärem Gewebe vor (vgl. Schweizer 2012b, S.61). „Das Aussehen der äußeren Genitalien variiert von komplett weiblich bis

komplett männlich“ (ebd.). Abhängig von der ipsilateralen Gonade entwickeln sich die inneren Genitalstrukturen; sie entwickeln sich also auf jeder Seite des Körpers entsprechend der dortigen Gonadenart, sprich testikulär, ovariell oder ovotestikulär (vgl. Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.100; Schweizer 2012b, S.61). Sowohl ovarielle Follikel als auch testikuläre Hodenkanälchen, sog. *Tubuli seminiferi* können sich im Gonadengewebe befinden (vgl. Schweizer 2012b, S.61).

Der sog. echte Hermaphroditismus lässt sich unterscheiden in einen Hermaphroditismus *lateralis*, *bilateralis* und *unilateralis*, wobei bei der lateralen Form, welche bei ca. 30 % der Betroffene-n diagnostiziert wird, auf einer Adnexseite ein normales Ovar, auf der jeweils anderen Seite ein normaler Testis zu finden ist (vgl. Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.100). Die bilaterale Form (ca. 20 %) zeichnet sich durch eine Ovotestis auf beiden Seiten aus, die Gonaden treten also auf als „ovariell-testikulärer Gewebemix“ (Schweizer 2012b, S.61; vgl. Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.100). Etwa 50 % der Personen mit XY-chromosomalem ovotestikulären DSD leben mit der unilateralen Form und tragen auf der einen Seite des Bauchraums ein Testis und auf der anderen ein Ovar (vgl. ebd.).

In Abhängigkeit des jeweiligen gonadalen Gewebes befinden sich auf der Seite des Ovars Müller-Derivate und auf der Seite des Testis Wolffsche (vgl. Schweizer 2012b, S.61f). Im Falle von Ovotestis präsentiert sich der testikuläre Anteil meist dysgenetisch und damit unfunktional, weshalb sich diese Seite meist weiblich entwickelt (vgl. ebd., S.62). Je nach Entwicklung des gonadalen Gewebes, können sich aber auch Mischungen aus Wolffschen und Müllerschen Strukturen bilden (vgl. ebd.). Die Ovarien liegen stets an ihrer anatomisch-normalen Position; Testis und Ovotestis können jedoch an jeder möglichen Stelle des Deszensusweges der Testes liegen (vgl. Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.101). Ungefähr die Hälfte der betroffenen Personen hat einen Leistenbruch (vgl. ebd.).

In Abhängigkeit des Verhältnisses von Östrogen und Androgen entwickelt sich während der Pubertät ein eher weiblicher oder männlicher Behaarungstyp (vgl. Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.101). Eine ähnliche Abhängigkeit zeigt sich hinsichtlich weiterer sekundärer Geschlechtsmerkmale, wobei die Pubertät jedoch nicht spontan einbricht (vgl. ebd.). Möglich sind auch konträre Entwicklungen in der Pubertät, wie beispielsweise eine Brustentwicklung bei Virilisierung. (vgl. ebd.). Zwar sind die betroffenen Personen i.d.R. steril, jedoch wurden auch Schwangerschaften beschrieben (vgl. ebd.) Die Intelligenz der betroffenen Personen ist normal ausgeprägt (vgl. ebd.).

3.2.1.3.6 Leydig-Zell-Hypoplasie und -Aplasie

Von den [...] DSD-Formen, die jeweils die adrenale Steroidbiosynthese mit einbeziehen, müssen die späten gonadalen Testosteronbiosynthesedefekte abgegrenzt werden. Die gonadale Testosteronbiosynthese wird über den LH-Rezeptor der Leydig-Zellen reguliert.

(Holterhus 2008, S.222)

Die Leydig-Zell-Hypoplasie und -Aplasie können als weitere Formen der Intersexualität genannt werden, welche zur Gruppe der 46,XY-DSD und dort wiederum zu den Störungen der Androgenaktivität gehören (vgl. Schweizer 2012b, S.62). Ihren Ursprung nehmen diese in einer Mutation des hCG/LH-Rezeptor-Gens und einem daraus resultierenden Defekt des LH-Rezeptors (vgl. ebd.). Aufgrund dieses autosomal rezessiv vererbten LH-Rezeptordefekts reagieren die Leydig-Zellen nicht auf die Hormone hCG und LH, was eine pränatale Verringerung der Testosteronbiosynthese mit sich führt (vgl. Holterhus 2008, S.222; Schweizer 2012b, S.62).

Häufig präsentiert sich das äußere Genitale im Falle einer Leydig-Zell-Hypoplasie als unauffällig weiblich (*»sex reversal«*) oder auch mit einem uneindeutigen Genitale (vgl. Holterhus 2008, S.222). Klinisch weisen bei der Geburt in den Leisten tastbare Hoden auf den 46,XY-Karyotyp hin (vgl. ebd.). Bei der Leydig-Zell-Aplasie zeigen sich verschiedene Formen aus einem Spektrum von Mikropenis, bis hin zu einem stärker vermännlichten Genitale mit schwerer Hypospadie (vgl. Schweizer 2012b, S.62). Charakteristisch ist eine blind endende Vagina (vgl. ebd.). „Müllersche Strukturen sind aufgrund funktionierender Sertoli-Zellen und AMH-Ausschüttung regrediert, die Entwicklung der Wolff-Gänge ist variabel, was auf eine parakrine Testosteronwirkung zurückzuführen ist“ (ebd.). Die stets vorhandenen Testes können sich im Bauchraum, in der Leistengegend oder in den großen Schamlippen befinden (vgl. ebd.). Die Spermatogenese erweist sich, trotz der vorhandenen Sertoli-Zellen in den Testes, als unvollständig (vgl. ebd.; Wieacker 2013, S.1648ff).

3.2.1.3.7 Klinefelter-Syndrom

Etwa 80-90% der Patienten mit Klinefelter-Syndrom weisen einen 47,XXY-Karyotyp auf. Seltener werden Mosaik (z. B. 47,XXY/ 46,XY), zusätzliche Gonosomen (z. B. 48,XXX oder 48,XXYY) oder strukturelle Aberrationen des X-Chromosoms festgestellt.

Das Klinefelter-Syndrom stellt eine Form der Intersexualität dar, welche in einer numerischen Veränderung der Geschlechtschromosomen gründet und weist eine Prävalenz von etwa 1:500 Jungen auf (vgl. Hiort/Wünsch 2009, S.138). Die numerische Veränderung der Chromosomen geht mit einer ausbleibenden Trennung der Chromosomenpaare während der meiotischen Keimzellteilung oder während der frühen embryonalen mitotischen Zellteilung einher (vgl. Lanfranco et al. 2004, S.273). Dabei scheint es einen Zusammenhang zwischen der Auftrittswahrscheinlichkeit und dem steigenden Alter der Eltern zu geben (vgl. ebd.). Neben den oben erwähnten Chromosomenvarianten sind auch Fälle von 49,XXXXY und die Mosaikform 46,XY/47,XXY bekannt (vgl. ebd.).

Das klinische Bild betroffener Personen variiert nach deren Alter (vgl. ebd., S.275). Vor der Pubertät werden nur leichte körperliche Auffälligkeiten sichtbar, wie beispielsweise ein geringfügig kleineres Testesvolumen oder lange Beine (vgl. ebd.). Gestaltet sich die sexuelle Entwicklung vor der Pubertät noch als relativ normal, kommt es während und nach dieser zu den typischen phänotypischen Merkmalen (vgl. Wieacker 2013, S.1649). Symptomatisch treten nun „u.a. kleine feste Hoden, Hochwuchs und Zeichen des Androgenmangels wie spärliche sekundäre Geschlechtsbehaarung, Gynäkomastie und Osteoporose“ (ebd.), Diabetes mellitus, ein metabolisches Syndrom und Übergewicht auf (vgl. Lanfranco et al. 2004, S.275f; Wieacker 2013, S.1649). „*Klinefelter's syndrome is the most common genetic cause of human male infertility* [Das Klinefelter-Syndrom stellt die häufigste Ursache der Unfruchtbarkeit des Mannes dar]“ (Lanfranco et al. 2004, S.273; vgl.). Die Anzahl der X-Chromosomen verhält sich antiproportional zur Körpergröße (vgl. ebd., S.276). Normaler Bartwuchs ist nur bei zirka 20 % der betroffenen Personen aufzufinden und ungefähr ab dem 25. Lebensjahr beschweren sich viele der Betroffene·n über eine schwindende Libido und Potenz (vgl. ebd.). „*Early studies of Klinefelter's syndrome suggested an increased risk of psychiatric disturbances, criminal behaviour, and mental retardation, but this notion could not be confirmed by later prospective studies based on chromosome surveys* [Frühe Studien des Klinefelter-Syndroms ließen ein erhöhtes Risiko für psychische Störungen, kriminelles Verhalten und eine geistige Behinderung vermuten, was jedoch von darauffolgenden, auf Chromosomenuntersuchungen basierenden Studien nicht bestätigt werden konnte]“ (ebd.). Personen mit einer Mosaikform weisen in der Regel nur wenige Symptome auf und besitzen häufig normalgroße Testes (vgl. ebd.).

3.2.1.4 Zusammenfassung

Tabelle 7 soll an dieser Stelle der Zusammenfassung aller bis hierher aufgeführten somatosexuellen Merkmale dienen. Gleichzeitig sei hier angemerkt, dass neben den dargestellten Formen noch weitere Varianten der Intersexualität auftreten, welche jedoch dem angestrebten Umfang dieser Arbeit zum Opfer fallen. Der Vollständigkeit wegen finden diese Formen in Tabelle 8 Erwähnung. Ausführlicher dargestellt werden sie u.a. bei Wieacker (2013).

Karyotyp	Diagnose	Phänotyp		
		Äußeres Genitale	innere Struktur, Gonaden	Pubertät
46,XX-DSD	AGS	vergrößerte Klitoris	Vag., Uterus, Ovarien	weiblich
46,XY-DSD	Cais	weibl.	Vag., fehlende Wolffsche/Müllersche Str., Gonaden, Vag. verkürzt	keine Behaarung, Brustentwicklung
	Pais	uneindeutig	keine/verkürzte Vag., beeintr. Wolffsche Str.	Brustentwicklung
	17—Hsd/5— RM-Mangel	weibli. bis uneindeutig	Vag., Wolffsche Str., Testes	Virilisierung
	reine GD (Swyer)	weibl. bis uneindeutig	Vag., ggf. Uterus, Ovarien, Streakgonaden	Brustwachstum
	partielle GD	weibl. bis männl.	Vag., Streakgonaden od. unvollst. Testes, ggf. Uterus	verzögert
	Leydig-Zell-Hypoplasie	weibl.	Wolff-G. variabel, Testes, Vag. verkürzt	
45,X0/46,XY	gemischte GD (Ullrich-Turner)	uneindeutig bis männl.	Gonaden gemischt (streak)	verzögert
46,XY/46,XX	ovotest DSD	weibl. bis männl.	ovarielle, test. od. ovotest. Gonaden, ipsilat. Str.	Gynäkomastie, tw. Virilis., ggf. Menses

Tabelle 7: Merkmale verschiedene Intersex-Formen (vgl. Schweizer 2012b, S.63)

DSD durch numerische Aberrationen der Geschlechtschromosomen	46,XY-DSD	46,XX-DSD
A: 47,XXY Klinefelter-Syndrom und Varianten	A: Störungen der Gonaden/Hodenentwicklung: 1. Ovotestikuläre DSD 2. Komplette oder partielle Gonadendysgenese (z. B. <i>SRY</i> , <i>SOX9</i> , <i>SF-1</i> , <i>WT-1</i> , <i>DHH</i> , <i>WNT4</i> -Duplikation, <i>DAX1</i> -Duplikation usw.) 3. Gonadenregression	A: Störungen der Gonaden-/Ovarentwicklung: 1. Gonadendysgenese 2. Ovotestikuläre DSD 3. Testikuläre DSD (z. B. <i>SRY</i> +, <i>SOX9</i> -Duplikation)
B: 45,X Ullrich-Turner-Syndrom und Varianten	B: Störungen der Androgenbiosynthese oder der Androgenwirkung: 1. Störungen der Androgenbiosynthese: LH-Rezeptor-Mutationen Smith-Lemli-Opitz-Syndrom Steroidogenic acute regulatory Protein (StAR) P450 side chain cleavage (SCC) 3 β -Hydroxysteroiddehydrogenase Typ II 17 α -Hydroxylase/17,20-Lyase P450-Oxidoreduktase 17 β -Hydroxysteroiddehydrogenase Typ III 5 α -Reduktase Typ II 2. Störungen der Androgenwirkung: Komplette und partielle	B: Androgenexzess: 1. Fetaler Androgenexzess: 3 β -Hydroxysteroiddehydrogenase Typ II 21-Hydroxylase P450-Oxidoreduktase 11 β -Hydroxylase Glukokortikoidresistenz 2. Fetoplazentarer Androgenexzess: Aromatasemangel P450-Oxidoreduktase 3. Materner Androgenexzess: Virilisierender Tumor (Luteom) Einnahme androgen wirksamer Substanzen

	Androgenresistenz, Endokrine Disruptoren	
C: 45,X0/46,XY-Mosaik Gemischte Gonadendysgenese	C: Andere: 1. Syndromale Formen: Kloakenfehlbildungen Arskog-Syndrom Hand-Foot-Genital-Syndrom u. a. 2. Syndrom der persistierenden Müller-Gänge (Störungen von AMH und AMH-Rezeptor) 3. Vanishing-Testis-Syndrom 4. Isolierte Hypospadie 5. Kryptorchismus 6.u.a.	C: Andere: 1. Syndromale Formen: Kloakenfehlbildungen u. a. 2. Agenesie/Hypoplasie der Müller-Strukturen (MURCS) 3. Vaginalatresie (McKusick-Kaufmann-Syndrom) 4. Labiencynechie 5.u.a.
D: 46,XX/46,XY Chimärismus		

Tabelle 8: Beispiel für eine Klassifikation der Störungen der Geschlechtsentwicklung (DSD) (vgl. Lee et al. 2006, S.555; Holterhus 2008, S.220)

3.2.2 Häufigkeit und Diagnose

Eine vehemente Zunahme der Fälle von Intersexualität in den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts scheint Alice Domurat Dreger zufolge auf soziale Umbrüche zurückzuführen zu sein und damit im Wandel der Definitionen und Diagnosen zu gründen; andere Autor·innen lassen eine tatsächliche Vermehrung der Fälle beim Menschen vermuten, welche in den, durch die Industrialisierung verursachten Schadstofferrhöhung in der Umwelt gründet (vgl. Rich et al. 2016, S.163ff). Selbstverständlich müssen hier auch polykausale Zusammenhänge in Betracht gezogen werden. Dreger schlägt jedoch folgende Gründe vor: Zum Ersten führte eine Zunahme der medizinischen Versorgung dazu, dass generell mehr Menschen medizinische Begutachtung erfuhren und somit auch deren Genitalien einer fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung ausgesetzt wurden, wodurch wiederum ansonsten unentdeckte Fälle von geschlechtlicher Unbestimmtheit zutage traten (vgl. Dreger 2003, S.25). Zum Zweiten erhöhte sich zu dieser Zeit auch die Anzahl an medizinischen Fachzeitschriften, welche Platz schufen für die

Berichterstattung medizinischer Entdeckungen, was in einem zweiten Schritt eine Bewusstwerdung seitens praktizierender Mediziner·innen über ein höheres Vorkommen der menschlichen Intersexualität und somit zu einem wachsameren diagnostischen Blick führte (vgl. ebd., S.25f).

3.2.2.1 Häufigkeit

Die Angaben zur Häufigkeit von Intersexsyndromen variieren je nach definitorischer Begrenzung und untersuchter Population. Insgesamt scheint eine Zahl von 1:3000 bis 1:5000 Lebendgeborenen der Realität am nächsten zu kommen.

(Bosinski 2006, S.981)

Die Häufigkeit verschiedener Formen von Intersexualität ist wegen der großen klinischen Heterogenität, der Vielfalt ätiologischer Ursachen und der Betreuung durch verschiedene Fachdisziplinen, die kaum einen Austausch pflegen, weitgehend unbekannt.

(Richter-Appelt 2007, S.52)

Da es sich bei DSD und Intersexualität jeweils um einen Überbegriff für eine Vielzahl von Phänomenen mit verschiedenen Ursachen, Erscheinungsbildern und Entwicklungsverläufen handelt, sind Aussagen zur Häufigkeit schwierig.

(Schweizer 2012b, S.52)

Eine genauere Übereinstimmung zu Angaben der Häufigkeit wird durch definitorische Differenzen und Unklarheiten verhindert (vgl. Richter-Appelt 2007, S.52). Fasst man die Definition, z.B. mit Anne Fausto-Sterling, weiter und zählt zu Formen der Intersexualität auch Chromosomenaberrationen wie das Turner-Syndrom, Klinefelter-Syndrom oder die Fehlanlage der Scheide (Rokitansky-Küster-Syndrom), kommt man auf eine geschätzte Häufigkeit von 1,7 %¹⁴ (vgl. Fausto-Sterling 2000b, S.20). Leonard Sax entgegnete Fausto-Sterling mit der Auffassung, lediglich Personen mit unauffälligem Chromosomensatz seien als intersexuell anzusehen und schätzt den Anteil für Personen mit 46,XY-Chromosomensatz an der Gesamtbevölkerung auf 0,018 % (vgl. Sax 2002, S.174ff). Blackless und Kolleg·innen

¹⁴ Im Herbst 2018 gibt auch Amnesty International diese geschätzte Häufigkeit an (vgl. Amnesty International).

untersuchten die seit 1955 zusammengetragene medizinische Literatur und kommen ebenfalls zum Schluss, dass 1,728 % der lebendgeborenen Menschen auf chromosomaler, genitaler, gonadaler und/oder hormonaler Ebene weder klar dem männlichen, noch dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden können (vgl. Blackless et al. 2000, S.161); angesichts definitorischer und kategorischer Unklarheiten schlagen die Autor·innen sogar vor, von insgesamt 2 % der Lebendgeborenen auszugehen (vgl. ebd., S.151). Thyen und Kolleg·innen vermuten vor dem Hintergrund ihrer epidemiologischen Studie, dass in Deutschland jährlich 160 Neugeborene uneindeutige Genitalien aufweisen, wobei sie leichtere Fälle mit unbemerkter, geringfügiger Virilisierung bei Mädchen oder einem partiellen Ausbleiben der Virilisierung bei Jungen nicht berücksichtigen (Thyen et al. 2006, S.197). Ebenso finden sich in ihren Untersuchungen betroffene Personen mit einer untypischen Geschlechtsentwicklung wieder, deren Ursprung mit heutigen Mitteln noch nicht zu bestimmen ist oder deren Diagnose lediglich im Rahmen eines längeren Prozesses möglich wäre (vgl. ebd., S.196ff). Unter Berufung auf 80 Fälle von uneindeutigen Genitalien bei Neugeborenen innerhalb von zwei Jahren, berechnen Thyen und Kolleg·innen für Deutschland eine Inzidenz von 2 pro 10.000 Geburten im Jahr (0,02 %); laut der Autor·innen werden in Deutschland jährlich 727.000 Kinder geboren (vgl. ebd., S.195, S.197).

Die Bestimmung der Prävalenzrate weiter erschwerend, scheinen die verschiedenen Formen der Intersexualität regional abhängig mit anderer Häufigkeit aufzutreten. So stellen Krstic und Kolleg·innen fest, dass der »wahre Hermaphroditismus« mit einem Anteil von 10 % an allen auftretenden Intersexformen, zwar die seltenste Form der Intersexualität im westlichen Europa und in Nordamerika darstellt. Jedoch bietet sich auf dem afrikanischen Kontinent ein ganz anderes Bild: Hier gehört er zu den am meisten verbreiteten Formen (vgl. Krstic et. 2000, S.580, S.583).

Die Methode sowie der, meist mit dieser einhergehende Zeitpunkt der Diagnose bzw. der Feststellung der jeweiligen Form der Intersexualität, spielen für die resultierenden Häufigkeitsangaben wohl eine nicht zu unterschätzende Rolle.

3.2.2.2 Diagnose

Die entsprechenden Konditionen können unmittelbar nach der Geburt (z.B. bei uneindeutiger Erscheinung der Genitale oder mit Hilfe des flächendeckend praktizierten Neugeborenen-*Screenings*), während der Kindheit (z.B. bei Leistengonaden) oder der Pubertät entdeckt werden, sowie im Falle einer untypischen bzw. einer ausbleibenden Entwicklung sekundärer

Geschlechtsmerkmale (z.B. bei unerwartetem Stimmbruch, Vermännlichung, Ausbleiben der Menarche) (vgl. Riepe 2010, S.374; Schweizer 2012b, S.49f).

Während der letzten 20 Jahre kam es in der Grundlagenforschung zum Gewinn wichtiger molekulargenetischer Erkenntnisse zur sexuellen Differenzierung (vgl. Richter-Appelt 2007, S.53). Trotzdem soll eine molekulargenetische Diagnostik erst bei etwa 20 % der genitalen Auffälligkeiten möglich sein (vgl. Lee et al. S.e491). „Es konnten Erkenntnisse vor allem bei Störungen der Androgenbiosynthese, der Androgenrezeptoren und des Androgenüberschusses bei XX-Frauen gewonnen werden“ (Richter-Appelt 2007, S.53).

Das Wissen über Zusammenhänge zwischen molekularen Veränderungen, dem Erscheinungsbild und der zu erwartenden Geschlechtsidentität ist auch heute noch relativ gering und die anfallenden Diskussionen besitzen noch immer recht kontroversen Charakter (vgl. ebd.). Mit dem Grad der möglichen Differenzierung im diagnostischen Prozess, scheinen auch die Zusammenhänge komplizierter zu werden (vgl. ebd.). „Auch weist die molekulare Diagnostik teilweise noch erhebliche methodische Schwächen auf, sodass selbst publizierte Ergebnisse oft schwer vergleichbar und interpretierbar sind“ (ebd.).

Bei einer kompletten Androgeninsensitivität, beispielsweise, können die Hoden intraabdominal, im Leistenkanal oder in den *Labia majora* aufzufinden sein, weshalb häufig eine operative Leistenbruchsanierung zur Diagnosestellung im Kindesalter führt, während dieser unerwartet Hoden im Leistenkanal entdeckt werden (vgl. Wieacker/Ledig 2011, S.249). Eine Sicherung der Diagnose erfolgt mittlerweile und typischerweise durch einen „Mutationsnachweis im AR-Gen, nachdem ein 46,XY-Karyotyp und eine entsprechende klinische und endokrinologische Konstellation festgestellt wurden“ (ebd., S.251), wobei in Abhängigkeit der jeweiligen Gendeletion ein anderer Grad des AIS zutage tritt (vgl. ebd.).

3.2.3 Krebsrisiko und Sterblichkeit

Ob allein oder in Publikationen der Betroffene·nverbände, bringen Intersexuelle Menschen häufig ihren Groll gegenüber übereilten und unnötigen Operationen zum Ausdruck (vgl. u.a. Gliederungspunkt 1.4.1). Krebsrisiko, Sterblichkeit und andere Begründungen, mit welchen die praktizierenden Ärzt·innen diese Eingriffe rechtfertigen, stellen nicht selten einen Streitgegenstand zwischen diesen beiden Personengruppen dar. Nach Lee und Kolleg·innen wird die Interpretation der vorhandenen Literatur zum Risiko gonadaler Tumore bei DSD durch unklare Terminologie erschwert und auch die Auswirkungen einer durchaus normalen Zellreifungsverzögerung tragen hierzu ihren Teil bei (Lee et al. 2006, S.e496).

Kindern mit bestimmten DSD-Formen wird das Gonadengewebe zum einen entfernt, um ein Wirken von Sexualhormonen zu unterbinden, welches die psychosexuelle und physische Entwicklung ungünstig beeinflussen könnte (vgl. Warne 2012, S.299). Zum anderen wird als Begründung dieses Vorgehens ein erhöhtes Krebsrisiko angeführt, welches durch die Entnahme des Gonadengewebes reduziert werden kann (vgl. ebd.; Pleskacova et al. 2010, S.259ff). Während Aspekte der psychosexuellen Entwicklung in der vorliegenden Arbeit erst unter dem Gliederungspunkt 4.1.2.5 eine genauere Betrachtung erfahren sollen, möchte ich im Folgenden das Krebsrisiko bei Formen der Intersexualität von einem überwiegend medizinischen Standpunkt aus beschreiben. Ein Anspruch auf Vollständigkeit muss aufgrund der Fülle der Daten und zugunsten eines, für die pädagogischen Ziele dieser Arbeit dienlichen Pragmatismus, aufgegeben werden. Darum und unter Berücksichtigung der Kritik an den Methoden der Datenerhebungen von Seiten der Betroffene·verbände, seien im Folgenden lediglich einige konkrete Beispiele für Hinweise auf ein mögliches erhöhtes Tumorrisiko bei verschiedenen Formen der Intersexualität aufgelistet.

Einen informativen und datengestützten Überblick über das Krebsrisiko bei diversen Formen der Intersexualität bieten Looijenga und Kolleg·innen (siehe Tab.9; vgl. Looijenga et al. 2007, S.491). Mit Wieacker und Ledig sei jedoch darauf hingewiesen, dass einige der Malignitätsrisikoangaben, wie beispielsweise die der partiellen Androgeninsensitivität, auf kleinen Anzahlen von Patient·innen beruhen; zuverlässige Quantifizierungen sind häufig nicht möglich (vgl. Wieacker/Ledig 2011, S.250). Dennoch weisen die beiden Autor·innen im Falle eines PAIS auf ein erhöhtes Brustkrebsrisiko hin, da bei drei Patient·innen mit PAIS und Brustkrebs eine entsprechende Mutation in der DNA-Bindungsdomäne zu entdecken war (vgl. ebd., S.250f).

Im Vergleich zu Patient·innen mit AIS leben Menschen mit reiner Gonadendysgenese (pGD, Swyer-Syndrom) mit einem noch höheren Krebsrisiko, da ihre atrophischen Gonaden ein hohes Entartungsrisiko aufweisen (vgl. Bosinski 2006, S.986). Menschen mit einer gemischten Gonadendysgenese besitzen meist einseitig rudimentäre und eher undifferenzierte *streaks* mit hoher, häufig bereits pränataler Entartungstendenz (vgl. ebd.).

Auch im Falle einer ovotestikulären DSD, neigen die testikulären Anteile der, meist nicht funktionstüchtigen Ovotestis zu maligner Entartung, „weshalb sie entfernt werden sollten“ (Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.101).

Menschen mit Klinefelter-Syndrom, die während der Pubertät eine bilaterale Gynäkomastie erleben, leben aufgrund dieses Symptoms zwar meist mit Schmerzen, jedoch nicht mit einem

erhöhten Risiko für Brustkrebs, wie es sich aus frühen Studien mit kleinen Patient·innenzahlen ableiten lässt (vgl. Lanfranco et al. 2004, S.276)

Wie unter dem Gliederungspunkt 3.2.1.3.4 skizziert, spielt das Wilms-Tumor1-Gen in der genetischen Kontrolle der Formation aus Gonaden, der Nebenniere und der ableitenden Harnwege eine wichtige Rolle und trägt bereits in einem sehr frühen Entwicklungsstadium zum eventuellen Auftreten einer Gonadendysgenese bei (vgl. Thyen/Hampel/Hiort 2007, S.1569). „Veränderungen in WT1 können zu einer Störung der gonadalen Differenzierung führen, zu einer gestörten Nierenanlage (Nephropathie) sowie zur Entwicklung von Wilms-Tumoren“ (ebd.). Letztere werden auch als Nephroblastome benannt und treten typischerweise bereits im 2. – 4. Lebensjahr auf (Furtwängler et al. 2005, S.1077). Eine Mutation des Gens TSPYL1 kann zu einem plötzlichen Kindstod bei Gonadendysgenese führen (Wieacker 2013, S.1643).

Nach Thyen und Kolleg·innen sehen sich Kinder, welche mit uneindeutigen Genitalien geboren werden, einem erhöhten Sterberisiko ausgesetzt (vgl. Thyen et al. 2006, S. 197f). So seien 8 von 80 erfassten Kindern innerhalb der ersten 6 Monate gestorben, was einer Sterberate von 10 % entspricht; 3 dieser 8 Kinder waren dabei Frühgeburten (vgl. ebd.). 7 der 8 Kinder wiesen komplexe, z.T. für uneindeutige Genitalien typische Syndrome auf (vgl. ebd., S.198).

Risikogruppe	Störung	Krebsrisiko (%)	Empfohlenes Vorgehen	Studien (n)	Patienten (n)
Hoch	Gonadale Dysgenese (+Y) intra-abdominal (+Y)	15-35	Gonadektomie	12	>350
	PAIS nonskrotal	50	Gonadektomie	2	24
	Frasier	60	Gonadektomie	1	15
	Denys-Drash	40	Gonadektomie	1	5
Dazwischenliegend	Turner (+Y)	12	Gonadektomie	11	43
	17β-HSD	28	Beobachtung	2	7

	GD (+Y)	Unbekannt	Biopsie und Bestrahlung	0	0
	PAIS skrotale Gonade	Unbekannt	Biopsie und Bestrahlung	0	0
Niedrig	CAIS	2	Biopsie und ???	2	55
	Ovotestis DSD	3	Entnahme Testisgewebe?	3	426
	Turner (-Y)	1	Keine	11	557
Keine (?)	5 α -Reduktase	0	Offen	1	3
	Leydig-Zell-Aplasie	0	Unresolved	2	

Tabelle 9: Risiko Typ-II germinal cell tumors (GCTs) in den verschiedenen Kategorien der DSD-Patienten (vgl. Looijenga et al. 2007, S.491)

Neben dem erhöhten Tumorrisiko leben intersexuelle Menschen u.U. mit anderen Komorbiditäten, deren Möglichkeit sich Pädagog:innen im Umgang mit intersexuellen Menschen bewusst sein sollten. Diese wurden bereits im Zuge der obigen Formenbeschreibungen skizziert (siehe Gp. 3.2.1.3).

Die oben aufgeführten Formen intersexueller Konditionen sollen auch verdeutlichen, dass intersexuelle Menschen mit individuellen körperlichen Voraussetzungen in unterschiedlichen Lebenswelten leben. Auch wenn die Medizin sich um hohe sprachliche Präzision bemüht, so lassen sich die jeweiligen Menschen mit den entsprechenden Begriffen nur unzureichend reduziert beschreiben.

Es scheinen hier metonymisierende Signifikanten für eine Vielzahl von Signifikanten verwendet zu werden – oder mit anderen Worten: Es scheint sehr viel mehr Körper zu geben, als passende Worte für diese.

Trotzdem sollte sich die Pädagogik des medizinischen Wissens bedienen, mindestens dort, wo gesundheitliche Ratschläge formuliert werden. Sollten Personen zum Beispiel mit einer Nebenniereninsuffizienz leben, können diese im Stress von einer Addison-Krise bedroht werden; bei körperlicher Anstrengung gilt die Gefahr der Hypoglykämien (vgl. Riepe 2010, S.385). Pädagogische Fachkräfte sollten in den jeweiligen Fällen über solche und andere Eventualitäten informiert sein.

4 Studien zur Intersexualität

Der bis hierher beschriebene Wandel im Umgang mit Intersexualität beim Menschen scheint gegenwärtig – zumindest in der medizinischen Fachwissenschaft – bei weniger defizitorientierten Bestrebungen angekommen zu sein. In diesen werden Themen wie Lebensqualität, individuelle Bewältigung sowie Identitäts- und Geschlechtererleben zum Gegenstand gemacht.

Hier anknüpfend soll im Folgenden die Frage nach der aktuellen Lebenssituation intersexueller Menschen in Deutschland gestellt werden. Dies geschieht anhand der Darstellung dreier Studien sowie zweier eigenen Analysen von Wortmeldungen intersexueller Menschen und Äußerungen von Eltern intersexueller Kinder. Dabei werden pädagogische Handlungsfelder mehr und mehr in den Fokus genommen, um letztlich nach begünstigenden und behindernden Faktoren in der Erlangung von Handlungs- und Erlebensfähigkeit der (intersexuellen) Menschen zu suchen.

Die »Hamburger Katamnese-Studie« zielt auf eine Datenerhebung über die körperliche Entwicklung und die Behandlungserfahrungen intersexueller Personen, wie auch über deren soziales Leben, ihre Interessen und die intersexualitätsbedingten Schwierigkeiten und Erlebnisse (nicht nur im Bereich der Sexualität) (vgl. Richter-Appelt 2007, S.60).

Die »Klinische Evaluationsstudie« des interdisziplinär zusammengesetzten Netzwerks DSD/Intersexualität sollte als Kritik der *Optimal-Gender-Policy* für einen Erkenntnisgewinn über die Lebenssituation intersexueller Menschen dienen und damit „dem Aufzeigen spezifischer Problemfelder und der Entwicklung adäquater Behandlungs- und Lösungsstrategien“ (Tillmanns 2015, S.22).

Kathrin Zehnder widmet sich dem subjektiven Erleben von Intersexualität, verstanden als gesellschaftliches Phänomen: „Anhand einer Inhaltsanalyse persönlicher Geschichten von Betroffenen zeigt die Soziologin, welche Themen für Menschen mit Intersexualität belastend oder überfordernd sind und welche Bereiche als Ressourcen genutzt werden können“ (Zehnder/Groneberg 2008, S.10).

Anschließend untersuche ich in einer eigenen Inhaltsanalyse, ob sich für intersexuelle Menschen das Phänomen der Behinderung im Alltag, bzw. in den pädagogisch vorstrukturierten Handlungsfeldern konstituiert bzw. konstituierte. Hierfür beziehe ich mich auf Kategorien, welche von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) in der ICF, der »Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit« (»*International Classification of Functioning, Disability and Health*«) verfasst wurden.

Schließlich erfolgt eine letzte inhaltliche Analyse elterlicher Äußerungen, die auf eine Aufdeckung, Freilegung und Kontextualisierung der enthaltenen Aussagen zielt. Die besagten Eltern und deren intersexuelle Kinder – die keine operative oder hormontherapeutische Behandlung erfahren hatten oder zumindest nicht im vollen, medizinisch angeratenen Maße – sammelten Erfahrungen im pädagogischen Kontext, die es herauszuarbeiten gilt.

4.1 Medizinische Studien zur Intersexualität – Lebensqualität und Gesundheit; Abkehr von der Optimal-Gender-Policy

4.1.1 Hamburger Katamnese-Studie zur Intersexualität – Kritik an der medizinischen Behandlungspraxis

Aufgabe der Hamburger Katamnese-Studie ist es, nicht nur Daten über die körperliche Entwicklung und Behandlungserfahrungen von Personen mit verschiedenen Formen der Intersexualität zu erheben, sondern auch über ihr soziales Leben, ihre Interessen und intersexualitätsbedingten bzw. -spezifischen Schwierigkeiten und Erlebnisse nicht nur im Bereich der Sexualität zu berichten. Besondere Beachtung wird dem Umgang mit der Geheimhaltung, Schamentwicklung und Schamverletzung in der Vergangenheit geschenkt.

(Richter-Appelt 2007, S.60)

Den Hintergrund der Hamburger Studie zur Intersexualität bildete die seit den 1980/90er aufkeimende öffentliche Kritik, wie auch die Kritik ehemaliger Patient·innen, an der vorherrschenden medizinischen Behandlungspraxis und hierbei im Speziellen an der paradigmatischen *Optimal-Gender-Policy* (vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S. 187f; Tillmanns 2015, S.28).

Initiator_innen und Durchführende der Hamburger Intersex-Studie waren die Mitarbeiter_innen der Forscher_innengruppe Intersexualität des Instituts für Sexualforschung und Forensische Psychiatrie am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE) unter der Leitung von Hertha Richter-Appelt und Katinka Schweizer. Ziel der Untersuchung war eine umfassende Erhebung der Behandlungserfahrungen und zentraler Aspekte der Lebensqualität von erwachsenen Inters*.

(Tillmanns 2015, S.28)

So verfolgte das Projekt mehrere Fragestellungen zu den Bereichen Behandlungserfahrungen, Lebensqualität, individuelle Bewältigung, Copingmechanismen, Identitäts- und Geschlechtererleben, psychische und körperliche Gesundheit und Entwicklung.

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.188)

Die Forscher·innengruppe beschäftigt sich seit 2000 mit dem Thema »Intersexualität« „und den Behandlungserfahrungen von erwachsenen Personen mit untypischer somatischer Geschlechtsentwicklung“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.187).

Zwar wurden „die Erforschung intersexueller Lebenssituationen, deren Bewältigung, das subjektive Erleben von Betroffenen sowie die Auswirkungen geschlechtsangleichender Behandlungen auf das seelische, körperliche und sexuelle Wohlbefinden“ (ebd.) in jüngerer Zeit mehr und mehr als Fragestellung innerhalb der Psychologie entdeckt; mit Schweizer und Richter-Appelt kann hier u.a. hingewiesen auf Cohen-Kettenis/Pfäfflin 2003, Sljiper et al. 1998, Schützmann et al. 2009, Brinkmann et al. 2007, Johannsen et al. 2006, Lev 2006, Schönbucher et al. 2008 und Schweizer et al. 2009 (vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.188). Doch sehen sich die beiden Autor·innen trotzdem dazu veranlasst, eine noch intensivere Auseinandersetzung der psychologischen Forschung mit dem Thema der Intersexualität zu fordern (vgl. ebd.)

Wenn auch diverse Ergebnisse der Studie bisweilen ihre Publikation erfuhren, so beziehe ich mich im Folgenden hauptsächlich auf eine Zusammenfassung der für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse (Schweizer/Richter-Appelt 2012b) und verweise für detailliertere Ausführungen auf die entsprechenden Quellen.

4.1.1.1 Stand der Forschung

Intersexualität stellt für Betroffene und ihre Familien eine ungewöhnliche, komplexe und herausfordernde Lebenserfahrung dar. Betroffene sind aufgrund der untypischen somatosexuellen und gegebenenfalls auch psychosexuellen Entwicklung Erfahrungen der Differenz, des Anders-Seins ausgesetzt, die sich körperlich sichtbar v.a. im Bereich der Genitalien abspielen und damit besonderer Tabuisierung unterliegen können.

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.188)

Seitens der Eltern und Bezugspersonen setzt ein selbstbewusster Umgang mit der individuellen körperlichen Entwicklung eine offene und gleichzeitig schützende Begleitung intersexueller Kinder voraus; Unsicherheiten seitens der Eltern können dementsprechend die Beziehung zum Kind belasten (vgl. ebd.; S.188f; vgl. Jürgensen/Hampel/Hiort/Thyen 2006, S.359ff). Zudem werden die Eltern häufig recht früh mit weitreichenden Entscheidungen über die

Geschlechtszuweisung ihres Kindes und, darüber hinaus, über irreversible medizinische Maßnahmen für ihr Kind konfrontiert (s.o.).

Ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der Ergebnisse und der methodologischen Qualität aus der Übersicht der internationalen Studienlage zum psychischen Befinden intersexueller Personen von Schützmann und Kolleg-innen (vgl. Schützmann et al. 2009, S.16ff) folgernd, konstatieren Schweizer und Richter-Appelt eine bisher eher rare empirische Forschung über *Coping* und Bewältigung von Intersexualität (vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.189). So zeigten Arbeiten zum psychischen Erleben von Personen mit AGS u.a., dass diese keine höhere psychische Belastung als nichtintersexuelle Erwachsene zu erleben scheinen (vgl. Kuhnle et al. 1995, S.708ff; Morgan et al. 2005, S.340f), abgesehen der Männer mit AGS (Berenbaum et al. 2004, S.741ff). Personen mit Androgeninsensitivität wiesen ein hohes Maß an psychischer Belastung mit hoher Suizidalität auf, wobei 61 % der Befragten Suizidgedanken bestätigten und 17 % von Suizidversuchen zu berichten wussten (Diamond/Watson 2004, S.623ff). Ebenfalls auf eine hohe Beeinträchtigung der aktuellen Lebensqualität intersexueller Menschen, lässt die dänische Studie Johannsens und Kolleg-innen (vgl. Johannsen et al. 2006, 877ff) schließen. Hingegen offenbarte die australische Arbeit Warnes' et al. (Warnes et al. 2005, S.555ff) keine Unterschiede hinsichtlich der psychischen Gesundheit zwischen teilnehmenden intersexuellen Erwachsenen und der Vergleichsgruppe aus chronisch kranken Personen mit Diabetes und Hirschsprung-Erkrankung, wenn die intersexuellen Teilnehmenden auch ein geringeres Selbstwertgefühl, stärkere Angst und mehr interpersonelle Probleme zu erleben schienen. In einer Zwischenauswertung der Hamburger Studie zur Intersexualität (n=37) konnte eine klinisch auffällige psychische Belastung bei 59 % der teilnehmenden nachgewiesen werden (Schützmann/Brinkmann/Schacht/Richter-Appelt 2009, S.26). „Die Suizidalität und die Selbstverletzungserfahrungen, von denen darin berichtet wird, entsprachen den Häufigkeiten einer sexuell und körperlich traumatisierten Vergleichsgruppe“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.189).

Nur wenige empirische Arbeiten widmen sich explizit dem körperlichen Wohlbefinden und dem Körpererleben von intersexuellen Menschen, also der Bewältigung der häufig „unerwarteten intersexuellen Körpererfahrungen sowie der sekundären Körpererfahrungen durch medizinische Eingriffe“ (ebd., S.189f). Personen mit AGS erfahren nach Genitaloperationen beispielsweise eine erhöhte Beeinträchtigung ihres körperlichen Selbsterlebens (vgl. Krege et al. 2000, S.258f; Stikkelbroeck et al. 2003, S.289ff); Personen mit kompletter Androgenresistenz scheinen überwiegend mit ihrem eigenen Körper zufrieden zu sein (13 von 14 Erwachsenen mit CAIS) (vgl. Wisniewski et al. 2000), was sich so scheinbar

auch für Menschen mit anderen Formen der Intersexualität behaupten lässt (n = 39) (vgl. Migeon et al. 2002, S.e32)¹⁵. An dieser Stelle zeichnen die Ergebnisse der Hamburger Studie allerdings ein anderes Bild, in dem sie eine erhöhte Beeinträchtigung des subjektiven Körpererlebens offenbaren (vgl. Brunner et al. 2012, S.225ff; Prochnow et al. 2010, S.179ff). Schweizer und Richter-Appelt konstatierten eine bis dato unzulängliche Untersuchung der Auswirkungen der individuellen intersexuellen Situation, geschlechtsangleichender Behandlung sowie deren Bewältigung auf das Sexualleben und auf Partner·innenschaftserfahrungen, wie auch des Zusammenspiels dieser Aspekte (vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.190). Die Hamburger Studie zur Intersexualität scheint eine beeinträchtigte sexuelle Lebensqualität bei einem Großteil der Befragten offenzulegen, teilweise im Zusammenhang mit genitalen Operationserfahrungen (vgl. Schönbucher 2012b, S.3154ff). Die Forschungsergebnisse zur sexuellen Lebensqualität intersexueller Personen mit 46,XY-Karyotyp offenbaren: „In der Tendenz klagt diese Gruppe häufiger über sexuelle Probleme, ist eher unzufrieden mit dem eigenen Sexualleben und macht die ersten sexuellen Erfahrungen später als nicht-intersexuelle Vergleichspersonen“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.190; vgl. Schönbucher et al. 2008, S.26ff).

Das Selbst- und Identitätserleben intersexueller Personen steht wohl im Zusammenhang mit erlebten Behandlungserfahrungen (vgl. Preves 2008). Die Hamburger Studie widmet sich auch „dem Aspekt der Verarbeitung der zurückliegenden geschlechtsangleichenden medizinischen Eingriffe und weist auf deren Einfluss auf das Geschlechts- und Selbsterleben hin“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.190f; vgl. Schweizer et al. 2009, S.189ff; Schweizer et al. 2007, S.145ff).

4.1.1.2 Methodisches Vorgehen und Durchführung

Um sowohl quantitative als auch qualitative Daten zu erheben und auszuwerten, wurde der Hamburger Studie zur Intersexualität ein »*Mixed-Methods*«-Forschungsparadigma zugrunde gelegt. So wurde ein umfassender Fragebogen aus standardisierten Instrumenten und von den Autor·innen konstruierten Teilen erarbeitet, welche auch offene Fragen enthalten (vgl. Richter-Appelt 2004, S.239ff). Der Fragebogen umfasste die Themenbereiche

1. Soziodemografische Angaben,
2. Körperliche Entwicklung,

¹⁵ Ein Autor der beiden letztgenannten Studien war der oben erwähnte John Money.

3. Aufklärung, Information und Diagnosemitteilung,
4. Medizinische Diagnostik, Behandlungsmaßnahmen und -zufriedenheit,
5. Psychische Symptombelastung, Geschlechtererleben und -verhalten (Geschlechtsrolle und -identität), Körpererleben, Lebenszufriedenheit, Sexualität und Partnerschaft.

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.191)

Zu jedem Abschnitt konnten die Teilnehmenden zudem Ergänzungen und Kommentare in eigenen Worten anfügen. „In Ergänzung zu der mehrstündigen Beantwortung des Fragebogens fand ein persönliches Gespräch mit Psychologen oder Psychologinnen des Projekts statt“ (ebd.). Die diagnostischen Prozesse, Diagnosen und Behandlungsmaßnahmen konnten dank dem Einverständnis der Teilnehmenden anhand medizinischer Unterlagen von den behandelnden und ehemaligen Ärzt:innen begutachtet werden (vgl. ebd.). Hier offenbarten sich die Schwierigkeiten einer diagnostischen Feststellung diverser Formen der Intersexualität, genau wie die Häufigkeit der (mehrmaligen) Verwerfungen und Widersprüche im diagnostischen Prozess (vgl. ebd., S.191f).

4.1.1.3 Ergebnisse

Aus den Gesprächen und Begegnungen mit den teilnehmenden Menschen haben wir weit mehr gelernt als statistisch oder inhaltsanalytisch ausgewertet und dargestellt werden kann. Eine wesentliche Erfahrung war, dass sich unsere eigenen Vorstellungen und Haltungen im Verlauf des Projekts fortlaufend weiterentwickelt und dadurch auch verändert haben.

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.192)

4.1.1.3.1 Teilnehmende

Insgesamt nahmen 78 Menschen mit verschiedenen Formen der Intersexualität und Besonderheiten der Geschlechtsentwicklung an der Studie teil, wobei die Fragebögen von 69 Personen in die Auswertung miteinbezogen werden konnten (vgl. ebd., S.192). Die jüngste teilnehmende Person war 16 Jahre alt, die älteste 60 Jahre; 93 % waren in Deutschland aufgewachsen und es befanden sich Personen mit unterschiedlichen Formen der Intersexualität unter den Teilnehmenden:

30,4% zeigten einen 46,XX-Chromosomensatz, 65,2% einen 46,XY-Chromosomensatz und bei 4,4% lag eine andere Chromosomenvariante (z.B. Mosaikform) vor. Am häufigsten vertreten waren verschiedene Formen der *Androgeninsensitivität (AIS)*, des *Adrenogenitalen Syndroms (AGS)* und der *Gonadendysgenesien* [kursiv im Orig.].

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.192)

Die teilnehmenden Personen wurden über diverse Wege gewonnen:

27 Personen (39%) erfuhren über die behandelnden Ärzte und Ärztinnen von der Studie, 21 (30%) über die Projekthomepage im Internet (www.intersex-forschung.de), 11 (16%) wurden in ihrer Selbsthilfegruppe über das Projekt informiert und 7 (10%) über Informationsmaterial oder themenbezogene Veranstaltungen und Kongresse. eine Person wurde von einem Familienmitglied auf die Studie aufmerksam gemacht, zwei gaben keine Auskunft.

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.193)

Das Gros der Teilnehmenden wurde nach der Geburt dem weiblichen Geschlecht zugewiesen. 81 % lebten zum Zeitpunkt der Studienteilnahme in der weiblichen Rolle, 12 % in der männlichen und 75 in einer anderen Geschlechterrolle, wie beispielsweise in einem dritten Geschlecht oder in unentschiedener Rolle; konkret handelte es sich bei den Letzteren um zwei Personen mit AGS (*Salt-wasting Type*), zwei mit Gonadendysgenesien und eine Person mit ovotestikulärer DSD (vgl. ebd.). Insgesamt berichteten fünf Personen (4 mit diagnostiziertem AGS, eine mit ovotestikulärem DSD) von einer Geschlechtsänderung im Kleinkind- und Grundschulalter; 3 Personen (4 %) wussten von selbstbestimmten Geschlechtswechseln im Erwachsenenalter zu berichten (eine mit AGS, eine mit PAIS und eine Person mit ovotestikulärem DSD) (vgl. ebd.).

4.1.1.3.2 Medizinische Behandlungen

Bis zum Beginn des Hamburger Projekts gab es im deutschen Sprachraum keine Studie, die sich mit den Behandlungserfahrungen von erwachsenen Personen mit Intersexualität, insbesondere von Personen mit 46,XY-Chromosomensatz, beschäftigt hatte.

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.193)

Knapp zusammengefasst lassen sich die folgenden Punkte zur Kritik an den Behandlungserfahrungen auflisten:

- Aufklärung und Information: U.a. fehlende Einwilligungen, besonders bei Interventionen in der frühen Kindheit, unzureichende Aufklärung der Eltern, fehlende psychologische Unterstützung
- geschlechtsangleichende Eingriffe: U.a. Durchführung irreversibler Eingriffe, unerwünschte Behandlungsfolgen wie Schmerzen oder Verlust der Empfindungsfähigkeit, Nebenwirkungen der Hormontherapie
- nicht-operative Behandlungserfahrungen: U.a. medizinische Fotografie, genitale Untersuchungen vor größeren Ärzt·innen- und Studierendengruppen
- Selbst- und Identitätserleben: Ambivalenz in Erleben und Verarbeitung der Behandlungserfahrungen, u.a. verbunden mit Hoffnung und Selbsthass (vgl. ebd., S.194f)

Auf die Frage nach den persönlichen *Behandlungsempfehlungen* wurden die folgenden Aspekte genannt: Kontakt und Begleitung durch Psycholog·innen oder Psychotherapeut·innen, eine altersgemäße Aufklärung der Kinder, eine offene Aufklärung der Eltern über Diagnose und Behandlungsmöglichkeiten und -risiken, Kontakt und Austausch mit anderen Betroffenen (z.B. Selbsthilfegruppen), eine genaue Diagnostik, Operationen und Hormonbehandlung nur nach umfassender Aufklärung und Einwilligung [Hervorh. im Orig.].

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.195)

4.1.1.3.3 Geschlechtsidentität und Geschlechtserleben

Laut Schweizer und Richter-Appelt stellen die Ergebnisse der Hamburger Studie das, im *Optimal-Gender-Paradigma* gründende Behandlungsideal infrage, weshalb sie als neues Behandlungsziel ausrufen, „dass Menschen sich in ihrem Geschlecht wohl fühlen, auch wenn dies nicht eindeutig männlich oder weiblich ist“ (ebd., S.196). Die Studie scheint zu verdeutlichen, dass die Geschlechtskategorien »männlich« und »weiblich« zumindest nicht für alle Teilnehmenden ausreichen scheinen, um deren eigenes Geschlechtserleben zu umschreiben (vgl. ebd.). Geschlechtsidentitätserleben lässt sich nicht auf diese Dichotomie

beschränken, vielmehr kann es diverse individuelle Ausprägungen umfassen, wie beispielsweise eine gemischte oder zwischengeschlechtliche Identität (vgl. Schweizer et al. 2009, S.189ff; Handford et al. 2012, S.429ff; Brunner et al. 2012, S.225ff).

Unter Geschlechtsidentität verstehen die Autor·innen „das innere Gefühl eines Menschen, sich zu einem Geschlecht zugehörig zu fühlen, d.h. das subjektive Erleben, weiblich, männlich oder auch anders (z.B. dazwischen) zu sein“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.195f). Dem gegenüber beziehen sie den Begriff der Geschlechtsrolle „auf die nach außen gezeigte Rolle und das mehr oder weniger sozial erwartete geschlechtstypische Verhalten einer Person“ (ebd., S.196).

70 % der Teilnehmenden sind mit der ursprünglichen nachgeburtlichen Geschlechtsrollenzuweisung zufrieden; 48 % der Befragten zeigen gleichzeitig eine hohe Verunsicherung in der Gewissheit, einem Geschlecht anzugehören, sprich in der eigenen Geschlechtsidentität (vgl. ebd.).

Mehr als ein Viertel der Gesamtgruppe (28%) zeigt Züge einer Geschlechtszugehörigkeit, die sich nicht auf das weibliche oder männliche Geschlecht festlegen lässt. 35% der in der weiblichen Rolle lebenden Personen zeigen wenig Weiblichkeitserleben und 19% dieser Gruppe ein hohes Männlichkeitsempfinden [...]
(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.196)

4.1.1.3.4 Aspekte der Lebensqualität: Körperliches und seelisches Wohlbefinden, Beziehungen und Sexualität

Im Allgemeinen lässt sich eine hohe Beeinträchtigung des »körperlichen und seelischen Wohlbefindens« erkennen. Über 60 % der Teilnehmenden berichteten von einer hohen psychischen Symptombelastung sowie von einer Beeinträchtigung des Körpererlebens. So zeigten die Teilnehmenden beispielsweise eine sehr viel höhere Unsicherheit hinsichtlich des eigenen Körpers, verglichen mit nichtintersexuellen Menschen (vgl. ebd., S.196f). Eine mögliche Indikation einer psychotherapeutischen Behandlung sehen die Autor·innen durch die psychische Symptombelastung gegeben, die beispielweise anhand depressiver Symptome, Angst und Misstrauen erfasst wurde und bei 61 % der Befragten einem behandlungsrelevanten Leidensdruck entsprach. 45 % der Befragten bestätigten tatsächlich die Inanspruchnahme von Psychotherapeut·innen oder Psycholog·innen; 50 % der Teilnehmenden gaben an, Unterstützung in Selbsthilfegruppen gesucht zu haben (vgl. ebd., S.197).

Hinsichtlich der »Partner·innenschaft und Sexualität« zeigte ebenfalls ein Großteil der Teilnehmenden einen hohen Belastungsgrad. Die Ergebnisse bieten deutliche Hinweise auf eine Beeinträchtigung der sexuellen Lebensqualität und geben den Impuls, sexuelle Gesundheit nicht lediglich unter dem Aspekt des heterosexuellen Funktionierens zu betrachten, sondern eine ganzheitliche Perspektive auf diese zu richten (vgl. ebd., Schönbucher et al. 2012a, S.212ff).

Im Vergleich zu nicht-intersexuellen Personen nannten die Studienteilnehmenden mit XY-chromosomaler Intersexualität deutlich mehr sexuelle Probleme und eine höhere Unsicherheit in partnerschaftlichen Situationen. Sie waren zudem unzufriedener mit der eigenen sexuellen Funktion und dem Sexualleben insgesamt und lebten häufiger ohne eine Partnerschaft.

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.197)

Hierbei offenbaren sich auch Zusammenhänge mit den Behandlungserfahrungen, da 47 % der genitaloperierten Teilnehmenden sehr viel häufiger über Angst vor sexuellen Kontakten und vor Verletzungen beim Geschlechtsverkehr berichteten, als die nichtintersexuelle Vergleichsgruppe (vgl. ebd.).

Als Ursache der genannten Beeinträchtigungen schlagen die beiden Autor·innen ein interdependentes Zusammenspiel diverser Faktoren vor: „[D]ie ursprüngliche körperliche Andersartigkeit (z.B. aufgrund eines untypisch erscheinenden äußeren Genitales), die psychische und physische Bewältigung medizinischer Interventionen sowie psychosoziale Faktoren wie das Fehlen oder Vorhandensein von Ressourcen und Unterstützung“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.197).

Ein Zusammenspiel mehrerer Belastungs- und Hilfefaktoren wird auch von Ergebnissen der Studie zum erinnerten »Erziehungs- und Bindungsverhalten« der Eltern unterstrichen. Die eigenen Eltern werden von intersexuellen Personen als weniger fürsorglich erlebt, als von nichtintersexuellen Personen (vgl. Richter-Appelt et al. 2006, S.325ff). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, „dass auch die Eltern durch die Intersexualität ihres Kindes und den langen üblichen Umgang der Geheimhaltung und schnellstmöglichen Geschlechtsanpassung verunsichert wurden und diese Verunsicherung weitergegeben haben“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.198). Auch, dass die im Gesamten höhere psychische Belastung die Erinnerungen an das Erziehungsverhalten der Eltern negativer erscheinen lässt, könnte als Erklärungsmöglichkeit herangezogen werden (vgl. ebd.).

In jedem Fall ist davon auszugehen, dass Eltern, die selber die Erfahrung einer fürsorglichen, akzeptierenden und ermutigenden Begleitung [...] erlebt haben, eine solche Haltung auch eher ihrem Kind entgegen bringen konnten, als solche, denen mit Unsicherheit, Angst und Verleugnung der intersexuellen Wirklichkeit des Kindes begegnet wurde [...]

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.198)

4.1.1.4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Wenn Schweizer und Richter-Appelt aus den Ergebnissen der Hamburger Studie zur Intersexualität zunächst Schlussfolgerungen über die medizinischen Maßnahmen tätigen, welche bei den Teilnehmenden für Beeinträchtigungen des körperlichen, sexuellen und seelischen Wohlbefindens sorgten, so sind gerade auch die Hinweise auf die Vielfalt des Geschlechterlebens als Anlass zu erkennen, um ebenfalls das pädagogische Denken und Handeln zu reflektieren (vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.198).

Die Autor·innen raten dazu, „eine möglichst präzise Feststellung der zugrunde liegenden Intersexform“ (ebd., S.199) durchzuführen, um anschließend „eine respektvolle, offene und aufrichtige Aufklärung über die jeweilige »Diagnose« und Entwicklungsbesonderheit [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.) folgen zu lassen.

Wichtig ist, dass die Person möglichst selbst entscheiden kann und dass ihr und den Eltern bei einem Entscheidungsprozess nicht nur körpermedizinische Möglichkeiten aufgezeigt werden, sondern auch psychosoziale Unterstützung angeboten wird.

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.199)

So kann die Empfehlung zu einer medizinischen Beratung und Begleitung der Eltern und Betroffene·n in diversen Lebens- und Entscheidungsphasen durch kompetente Partner·innen und Behandlungsteams (vgl. ebd.) auch auf pädagogische Handlungsfelder übertragen werden. Es sollte die benötigte Zeit zur Verfügung gestellt werden, damit ein adäquates Zuhören im Denk- und Reflexionsräume eröffnenden Gespräch und eine bedachte Entscheidungsfindung durch rationale und emotionale Prüfung ermöglicht und somit „ein vermeintlicher Handlungsdruck überdacht werden kann“ (ebd.; vgl. ebd., S.199f).

Im weiteren Verlauf scheinen psychologische Unterstützungsangebote, z.B. durch erfahrene und mit intersexspezifischen Themen vertrauten Psychologen angeraten, um Eltern und die betroffenen Heranwachsenden oder Erwachsenen auf der Suche nach dem eigenen Weg, der eigenen Identität und Zugehörigkeit zu unterstützen.

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.200)

Des Weiteren schlagen Schweizer und Richter-Appelt die Entwicklung einer eigenen Psychologie der Intersexualität vor, um die Wahrnehmung intersexueller Bedürfnisse und Lebensbedingungen zu verbessern (vgl. ebd.). Unter Verweis auf psychoanalytische Annahmen (vgl. Freud 2015; Quindeau 2012, S.119ff; Gsell/Binswanger 2012, S.371ff), raten die Autor·innen zu einer Analyse der Körperlichkeit „sowohl unter dem Aspekt der untypischen aber natürlichen Körperentwicklung, als auch hinsichtlich des Verlustes körperlicher Integrität durch medizinische Körpermanipulationen“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.199; siehe auch Gliederungspunkt 7.2.1.1). Aus entwicklungspsychologischen Theorien zur Geschlechtsidentität erhoffen sie sich eine neue Konzeption des Verständnisses der psychosexuellen Entwicklung intersexueller Menschen (vgl. ebd., S.199f).

Insbesondere aber sollte das psychologische und psychotherapeutische Know-How rund um Themen wie Identitätsbildung, Stärkung der Selbstsicherheit, Ambiguitätstoleranz, Krisenbewältigung und psychologische Beratungskompetenz »betroffenen« Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen soweit ihren Eltern und Angehörigen zugutekommen [Hervorh. im Orig.].

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.200)

Die Achtung der Individualität, der körperlichen Unversehrtheit sowie eine gewisse Ergebnisoffenheit hinsichtlich der Zukunft des jeweiligen Kindes stellen Werte dar, die so wie sie von den beiden Autor·innen für das medizinische Wirken gefordert werden (vgl. ebd.), erneut und scheinbar ansatzlos auch für pädagogische Entscheidungen als grundlegend anerkannt werden können.

Dies gilt ebenfalls – wenn auch unter notwendiger geringer Abwandlung – für die folgenden abschließend von den Autor·innen aufgelisteten Desiderate:

- Lebensqualität von intersexuellen Personen ohne bzw. mit minimaler medizinischer Behandlung
- Aufklärung und Informationsmanagement: Erleben von Patientenaufklärung
- Elternerfahrungen und -unterstützung
- Entwicklung von individuellen Behandlungsmöglichkeiten (z.B. Hormontherapie)
- Geschlechtermodelle von Behandelnden (implizite Indikationsmodelle)
- Geschlechtsidentitätsentwicklung jenseits des binären Modells

(Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.201)

4.1.2 Studie des Netzwerks DSD/Intersexualität

In den letzten Jahren kam es nach und nach zu Veränderungen im Umgang mit DSD. Es steht nicht mehr immer das möglichst optimale Erscheinungsbild eines Menschen im Vordergrund, sondern die möglichst große Lebenszufriedenheit und ein möglichst hohes Ausmaß an Gesundheit.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.6)

Als eine Allianz aus Mediziner·innen, Biolog·innen, Sozialwissenschaftler·innen, Elterninitiativen und Selbsthilfeorganisationen, wird das »Netzwerk DSD/Intersexualität« seit 2003 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert (vgl. Kleinemeier/Jürgensen, o.J., S.4). Die zwischen 2005 und 2008 durchgeführte »Klinische Evaluationsstudie« gilt als eines der wichtigsten Projekte des Netzwerkes (vgl. Tillmanns 2015, S.21f). Da die abgeschlossenen Gesamtforschungsergebnisse ihren Weg an die Öffentlichkeit bislang nicht fanden (vgl. Wunder 2012), werde ich mich im Folgenden auf die ersten Zwischenergebnisse beziehen, die den Studienteilnehmenden und deren Eltern in berichterhafter Zusammenfassung dargeboten wurden (Kleinemeier/Jürgensen o.J.).

Vor dem Hintergrund des im obigen Zitat konstatierten Wandels im Umgang mit Intersexualität – in Form einer Kritik an der *Optimal-Gender-Policy* –, sollte die Studie zu einem Wissensgewinn über die Lebenssituation intersexueller Menschen, „dem Aufzeigen spezifischer Problemfelder und der Entwicklung adäquater Behandlungs- und Lösungsstrategien“ (Tillmanns 2015, S.22) dienen. Damit möglichst umfangreiche Forschungsergebnisse gewonnen werden konnten, wurden Fragebogen konzipiert, die inhaltlich auf die jeweilige Altersgruppe und die jeweilige Entwicklungsphase gerichtet waren (vgl. Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.7). Zum Zeitpunkt ihrer Erhebung galt die Studie mit den insgesamt befragten 439 Personen als die größte Befragung im deutschsprachigen Raum. 110 der befragten Personen waren im Erwachsenenalter, während 329 der Befragten noch minderjährig waren (vgl. Wunder 2012). Erstmals wurde im deutschen Sprachraum nach unterschiedlichen Aspekten des Lebens intersexueller Menschen aller Altersstufen gefragt. Die Studie sollte ein besseres Verständnis über die Lebenssituation intersexueller Menschen mit sich bringen, indem Problemfelder aufgezeigt und adäquate Strategien entwickelt werden können (vgl. Kleinemeier/Jürgensen o.J., S. 10; Tillmanns 2015, S.22). Besondere Aufmerksamkeit kam dabei der physischen, psychischen und sozialen Situation der Intersexuellen sowie deren Familien zu. Die, in diesem Kontext gemachten Erfahrungen sollten

mit Hinblick auf die medizinische Behandlung und Betreuung subjektiv eingeschätzt und bewertet werden (vgl. Kleinemeier/Jürgensen o.J., S. 6f; Tillmanns 2015, S.22). Sowohl die vergangene als auch die derzeitige Lebenssituation der Befragten sollte als gesicherte Erkenntnis erfasst werden, um anschließend ein einheitliches wie vereinheitlichendes Handlungsrepertoire für die Praxis entwickeln zu können (vgl. Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.7; Tillmanns 2015, S.22).

In Kooperation mit medizinisch-psychologischen Fachleuten und Selbsthilfegruppen, wurden insgesamt vier Fragebogen konzipiert:

Für Eltern von intersexuellen Kindern – auszufüllen je nach Alter der Kinder 1.) ohne oder 2.) mit deren Beteiligung, 3.) für Jugendliche und 4.) für erwachsene Intersexuelle (vgl. Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.7f).

Die Fragebogen waren inhaltlich auf die jeweilige Altersgruppe und die entsprechenden Entwicklungsphasen abgestimmt, womit das Ziel verfolgt wurde, ein möglichst ganzheitliches Forschungsergebnis gewährleisten zu können: Mit zunehmendem Alter des Kindes vergrößert sich der Umfang der Fragen; der Einfluss bzw. die Auswirkungen medizinischer Behandlung auf spätere Lebensphasen wird nachvollziehbar (vgl. ebd.).

Die Präsentation der Zwischenergebnisse unterteilen Kleinemeier und Jürgensen in verschiedene Themenbereiche, wobei mitunter eine weitere Untergliederung in Altersgruppen stattfindet. Sie differenzieren folgende Gruppen:

1. Eltern von Kindern zwischen 0 und 3
2. Kinder zwischen 4 und 12 und deren Eltern
3. Jugendliche und deren Eltern und
4. Erwachsene.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.9)

Die Gruppe aller Studienteilnehmenden wurde in die, in Tabelle 10 aufgeführten Untergruppen eingeteilt:

	DG 1: Frauen und Mädchen mit 46,XY	DG 2: Frauen und Mädchen mit 46,XY bei denen in der Schwangerschaft und danach Androgene teilweise eine Wirkung entwickelt haben	DG 3: Frauen und Mädchen mit 46,XY bei denen in der Schwangerschaft und unmittelbar danach keine Androgene gewirkt haben	DG 4: Männer und Jungen mit einer verminderten Wirkung von Androgenen	
Neugeborene bis 3 Jahre	37	11	2	46	96 +1 (22%)
4-7 Jahre	29	122	5	34	80 (18,4%)
8-12 Jahre	33	24	8	21	86 (19,8%)
Jugendliche	33	19	7	8	67 (15,4%)
Erwachsene	46	30	17	12	105 +4 (24,2%)
Insgesamt	178 (41%)	96 (22%)	39 (9%9	121 (28%)	434 +5 (100%)

Tabelle 10: Studienteilnehmer·innen der Studie des Netzwerks DSD (vgl. Kleineier/Jürgensen o.J., S.12)

4.1.2.1 Medizinische Daten

Die medizinischen Daten seien an dieser Stelle lediglich mit Blick auf die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst. Sollten Pädagog·innen auch weder die ersten noch die einzigen Fachkräfte darstellen, die Eltern von intersexuellen Kindern beraten, so könnten die aufgeführten Erkenntnisse u.a. im elementarpädagogischen Bereich und damit in den frühen Kindheitsjahren der intersexuellen Menschen von Bedeutung sein.

Besonderheiten der Geschlechtsentwicklung wurden hinsichtlich des Lebensverlaufs der Personen zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich früher diagnostiziert als noch 10 bis 20 Jahre davor. Die untersuchten Kinder wurden bereits pränatal oder kurz nach der Geburt als intersexuell diagnostiziert, während die Diagnose bei fast der Hälfte der im Befragungszeitraum intersexuellen Erwachsenen später gestellt wurde (vgl. ebd., S.36).

Das frühe Wissen darüber, dass eine DSD vorliegt ermöglicht einerseits eine gewissenhafte Diagnosestellung und anschließende Prognose über die Entwicklung des Kindes, welche zum Beispiel bei der Wahl des Erziehungsgeschlechtes wichtig ist. Darüber hinaus bietet das Wissen die Chance, das Kind frühzeitig altersgerecht aufzuklären und es darin zu unterstützen, seine Besonderheit als Teil von sich zu verstehen und anzunehmen.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.36)

Vier von fünf Studienteilnehmer·innen wurden aufgrund ihrer diagnostizierten Intersexualität operiert, „wobei ein Großteil der Operationen bereits im Neugeborenen- oder Kleinkindalter durchgeführt [wurde]“ (ebd.). Hier scheint sich jedoch eine Veränderung hinsichtlich einer frühen Gonadektomie zu vollziehen. Laut Kleinemeier und Jürgensen ist es neueres medizinisches Wissen, aufgrund dessen bei einigen Diagnosen mit einem geringeren Entartungsrisiko kalkuliert wird und folglich auf die Entfernung der Keimdrüsen verzichtet wird (vgl. ebd.). „Insgesamt gesehen nehmen auch die Komplikationen infolge von Operationen offenbar ab, liegen aber immer noch recht hoch“ (ebd., S.36f; siehe Gp. 3.2.3).

4.1.2.2 Behandlungszufriedenheit von Eltern und Erwachsenen

Viele Eltern kreiden den langen Zeitraum an, der verstreicht, bis eine Diagnose gestellt wird, genau wie den resultierenden Informationsmangel über die weitere Kindesentwicklung sowie über mögliche Behandlungsmethoden (vgl. ebd., S.37). Des Weiteren bemängeln viele Eltern, dass das medizinische Fachpersonal in diesem Zusammenhang eher unsensibel auf die elterlichen Ängste und Fragen reagiert, wobei die Zufriedenheit der Eltern konsequenterweise steigt, falls es ihnen gelingt, im Umgang mit Intersexualität erfahrene Ärzt·innen zu finden (vgl. ebd.).

Viele der erwachsenen Studienteilnehmer·innen, wurden noch entsprechend der *Optimal-Gender-Policy* nicht oder lediglich unzureichend über die Diagnose und deren Bedeutung aufgeklärt und medizinischen Behandlungen, wie beispielsweise Operationen, unterzogen; unter Umständen ohne Hinweis auf mögliche Folgen oder Alternativen (vgl. ebd.). „Als

Ergebnis zeigt sich, dass viele Erwachsene mit DSD mit der medizinischen Behandlung sehr unzufrieden sind“ (ebd.).

Hervorzuheben bleibt indes noch, dass sowohl intersexuelle Erwachsene als auch Eltern intersexueller Kinder darauf hinweisen, „wie hilfreich und unterstützend der Kontakt zu einer Selbsthilfegruppe gewesen sei/ist“ (ebd.). Angesichts dessen fällt es nicht schwer, den Umstand, dass nur knapp die Hälfte aller Betroffene·n durch ihren Arzt über Selbsthilfeangebote informiert werden, mit Kleinemeier und Jürgensen als „bedauerlich“ (ebd.) zu bezeichnen.

4.1.2.2.1 Kinder und Jugendliche

Nach der Behandlungszufriedenheit wurden nicht die Kinder und Jugendlichen selbst, sondern deren Eltern befragt. Anhand 23 Fragen sollten diese beurteilen, wie zufrieden sie mit der Behandlung ihres Kindes bezüglich dessen Intersexualität, nämlich mit dem Diagnose- und Informationsmanagement, der Koordination, der Kindzentrierung, des Klinik- und Praxisfeldes und dem Verhalten der Ärzt·innen, sind (vgl. ebd., S.17f).

Positiv bewerten die Eltern [...] das Fachwissen vieler Ärzte, die Fähigkeit, verständlich zu erklären und die Zeit, die sich die Ärzte für sie und ihre Fragen genommen haben und nehmen. Viele Eltern geben auch an, dass sie sich von den Ärzten als kompetente Partner bei Fragen der Behandlung ihres Kindes erlebt haben. Von den Eltern getroffene Entscheidungen seien von den Ärzten akzeptiert und unterstützt worden.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.18)

Die Eltern scheinen besonders unzufrieden hinsichtlich des Diagnose- und Informationsmanagements zu sein, bei welchem sie die Dauer der Diagnosestellung, den Umgang mit den Gefühlen der Eltern bei der Übermittlung der Diagnose sowie den Informationsumfang zu Behandlungsmöglichkeiten, zur Diagnose und zu Medikamenten bemängeln (vgl. ebd.). Die Eltern intersexueller Kinder beurteilen die behandelnden Ärzt·innen schlechter als Eltern anderweitig chronisch erkrankter Kinder (vgl. ebd.).

Wenn es auch kaum Unterschiede zwischen den Diagnosegruppen bezüglich der Zufriedenheit mit der medizinischen Behandlung gibt, zeigt sich doch eine bemerkbar höhere Zufriedenheit der Eltern von Mädchen mit AGS in den Bereichen Diagnose- und Informationsmanagement und der Koordination, gegenüber den Eltern der Jungen (vgl. ebd.).

Keinen Einfluss auf die Behandlungszufriedenheit der Eltern hatte die Anzahl der durchgeführten Operationen: „Eltern, die psychologische Beratung erhalten haben, sind nicht zufriedener mit der Behandlung, als die ohne ein solches Angebot“ (ebd.). Für 20 % der Eltern gestaltete es sich schwierig, eine fachärztliche Behandlung für ihr Intersexuelles Kind zu finden (vgl. ebd.). „Die Ergebnisse zeigen, dass diese Eltern deutlich unzufriedener mit der medizinischen Behandlung sind als Eltern, die kein Problem hatten, DSD-erfahrene Ärztinnen oder Ärzte zu finden“ (ebd.).

4.1.2.2.2 Erwachsene

Um die allgemeine Behandlungsfreiheit zu erfassen, wurden die intersexuellen Erwachsenen mit einem kurzen standardisierten Fragebogen befragt, welcher hauptsächlich im Bereich der Rehabilitation Verwendung findet (vgl. ebd., S.18). Bei einem Höchstwert von 32 wird in der wissenschaftlichen Literatur ab einem Wert kleiner als 24 von einer geringen Behandlungszufriedenheit gesprochen. Der durchschnittlich ermittelte Wert von 23 zeigt, dass die in der Studie Befragten im Allgemeinen unzufrieden mit ihrer Behandlung zu sein scheinen. Am höchsten ist die Behandlungszufriedenheit bei den Frauen mit AGS (26,4), am niedrigsten bei den Frauen ohne Androgenwirkung (18,7). Bei den befragten Frauen mit 46,XY und Androgenwirkung liegt der Wert bei 22, bei den Männern bei 23 (vgl. ebd.).

Die Anzahl der durchgeführten Operationen hat keinen Einfluss auf die Behandlungszufriedenheit der Erwachsenen. Bei den Erwachsenen, die keine psychologische Beratung erhalten haben, liegt der Zufriedenheitswert im Durchschnitt bei 22,3, während er bei den Erwachsenen, die psychologische Betreuung erhalten haben bei 25,4 liegt.

28% aller Erwachsenen berichten, dass es schwierig war, eine fachärztliche Behandlung in Bezug auf die besondere Geschlechtsentwicklung zu finden. Offenbar ist/war es für Erwachsene mit DSD noch schwieriger, eine spezialisierte medizinische Behandlung zu finden, als für Kinder und Jugendliche (bzw. deren Eltern). Auch bei den Erwachsenen zeigt sich sehr deutlich, dass die Unzufriedenheit mit der medizinischen Behandlung eng mit der Frage zusammenhängt ob es schwierig war/ist, kompetente fachärztliche Hilfe zu bekommen.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.19)

4.1.2.2.3 Selbsthilfegruppen

In vielen Fällen stellen Selbsthilfegruppen und Elterninitiativen eine große Hilfe im Umgang mit Intersexualität dar, allein schon, weil sie intersexuellen Menschen zeigen, dass diese keine isolierten Einzelschicksale bestreiten. Hinsichtlich einer intersexuellen Geschlechtsentwicklung gibt es hauptsächlich zwei Selbsthilfegruppen (vgl. ebd., S.19):

1. die AGS-Eltern und Patienteninitiative und 2. die Gruppe der XY-Frauen mit Erwachsenen- und Elterngruppen. Vor allem für die männlichen Kinder und Jugendlichen und Männer besteht in diesem Bereich eine Lücke, da sie sich in der Gruppe der XY-Frauen schon aufgrund des Namens nicht wieder finden.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.19)

Befragt, ob sie von den behandelnden Ärzt·innen Informationen zu Selbsthilfegruppen oder zu anderen intersexuellen Personen erhalten haben, gab insgesamt ein Drittel der Eltern an, solche Informationen erhalten zu haben. Kleinemeier und Jürgensen mahnen jedoch zu genauer Betrachtung und weisen dabei auf Unterschiede zwischen den verschiedenen Diagnosegruppen hin: Bekam die Hälfte aller Eltern von Kindern mit AGS die Informationen, so sind es bei den Eltern von Kindern mit 46,XY und Androgeneinwirkungen nur noch 42 % und bei den Eltern von Kindern mit 46,XY ohne Androgenwirkungen nur 27 %. Lediglich 12 % der Eltern intersexueller Jungen erhielten Informationen zu Selbsthilfegruppen (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Studie wurden intersexuelle Erwachsene gefragt, ob ihnen oder ihren Eltern Kontakt zu Selbsthilfegruppen oder anderen Intersexuellen durch den Arzt oder die Ärztin angeboten wurde. 34 % der heute Erwachsenen bzw. derer Eltern können dies bejahen, während 15 % nicht wissen, ob es ein solches Angebot gab. Bei den Frauen mit AGS ist der Anteil, ähnlich wie bei den Kindern und Jugendlichen, am höchsten. Ein Drittel der Frauen mit 46,XY und Androgenwirkungen und ein Viertel der Frauen ohne Androgeneinwirkung erhielten ein solches Angebot; bei den Männern bekamen 11 % Informationen zu Selbsthilfegruppen oder anderen intersexuellen Personen (vgl. ebd., S.19f).

Zwar liegen keine Angaben darüber vor, wie häufig intersexuelle Jugendliche und Erwachsene tatsächlich mit Selbsthilfegruppen in Kontakt treten. Jedoch gibt es Angaben über die Anzahl der intersexuellen Menschen bzw. derer Eltern, welche tatsächlich Kontakt zu diesen aufnahmen:

[...] fast 20% der befragten Eltern [haben] Kontakt zur Selbsthilfe [...], weitere 16% haben mindestens kurzzeitig Kontakt aufgenommen. Weitere 20% der Eltern haben bisher keinen Kontakt, sagen aber, dass sie ihn brauchen würden. 45% der Eltern [geben] dem hingegen an, dass kein Kontakt zu einer Selbsthilfegruppe gebraucht und gewünscht wird.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.20)

4.1.2.3 Gesundheitsbezogene Lebensqualität

Das Konzept der gesundheitsbezogenen Lebensqualität umfasst neben den körperlichen auch seelische und soziale Komponenten von Gesundheit.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.20)

Intersexuelle Kinder und Jugendliche bewerten deren gesundheitsbezogene Lebensqualität in den Bereichen »psychisches Wohlbefinden« und »Familie« deutlich niedriger als die Vergleichsgruppe (vgl. ebd., S.37). Eine besonders starke Ausprägung dieser Einschätzungen lässt sich hierbei bei Kindern im Alter von acht bis zwölf Jahren ausfindig machen, genau wie bei Mädchen mit AGS und bei Jungen (vgl. ebd.). Auch „[d]ie Eltern von Kindern aller Alters- und Diagnosegruppen schätzen die Lebensqualität ihrer Kinder im Bereich des psychischen Wohlbefindens deutlich niedriger ein als Eltern der Vergleichsgruppe“ (ebd.).

Während die Werte in den Bereichen allgemeine Lebensqualität, psychische und körperliche Gesundheit bei »intersexuellen Frauen« niedriger ausfallen, als jene der Vergleichsgruppe, zeigt sich diese Einschränkung der Lebensqualität bei »intersexuellen Männern« nicht (vgl. ebd.). Jedoch empfinden intersexuelle Frauen ihre Lebensqualität nicht in allen Bereichen als niedriger. „Im Bereich des körperlichen Empfindens ist sie sogar höher als bei der Vergleichsgruppe“ (ebd.). Dass die Lebensqualität im Bereich des psychischen Wohlbefindens eingeschränkt zu sein scheint verdient besonderes Augenmerk: „Die emotionalen Probleme beeinträchtigen insbesondere die Arbeit und den Alltag der Erwachsenen mit einer besonderen Geschlechtsentwicklung“ (ebd., S.37f).

4.1.2.3.1 Kinder und Jugendliche

Sowohl die intersexuellen Kinder und Jugendlichen selbst als auch deren Eltern wurden nach der gesundheitsbezogenen Lebensqualität (ihrer Kinder) befragt, konkret in den Bereichen „körperliches Wohlbefinden, psychisches Wohlbefinden, Selbstwert, Familie, Freunde,

Kindergarten/Schule“ (ebd.). Zudem wurde ein Wert errechnet, welcher eine allgemeine Einschätzung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität ermöglicht. Insgesamt haben 228 Eltern und nahezu genauso viele Kinder und Jugendliche den Fragebogen zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität beantwortet (vgl. ebd., S.20). Die Aussagen der intersexuellen Kinder und Jugendlichen zusammenfassend wird ersichtlich, dass deren Lebensqualität sich allgemein kaum von der Vergleichsgruppe abhebt (vgl. ebd.). Im Detail offenbaren sich hinsichtlich der Lebensqualität von intersexuellen Kindern und Jugendlichen jedoch wichtige Hinweise auf deren Beeinträchtigung:

So schätzen die Eltern von Kindern aller Alters- und Diagnosegruppen die Lebensqualität ihrer Kinder im Bereich des psychischen Wohlbefindens deutlich niedriger ein als Eltern der Vergleichsgruppe. In der Gruppe der Mädchen im Alter von 4 bis 7 Jahren sehen die Eltern außerdem Beeinträchtigungen in den Bereichen Familie und Schule.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.21)

Zwar berichten auch die befragten Kinder und Jugendlichen selbst von einer beeinträchtigten Lebensqualität, jedoch scheint es sich hierbei, anders als bei den Eltern, weniger um Einschränkungen im Bereich des psychischen Wohlbefinden, als viel eher in den Bereichen Familie und körperliches Wohlbefinden zu handeln (vgl. ebd.).

Im Besonderen sind es intersexuelle Kinder im Alter von 8 bis 12 Jahren und in dieser Gruppe wiederum vorwiegend Mädchen mit AGS und die Jungen, deren Lebensqualität eine Beeinträchtigung erfährt (vgl. ebd.). Kleinemeier und Jürgensen vermuten, dass dies darauf zurückzuführen sein könnte, „dass Mädchen mit AGS dauerhaft auf die Einnahme von Medikamenten angewiesen sind, durch ihre Störung regelmäßige Arztbesuche absolvieren und vermehrt auf ihren Körper und seine Signale achten müssen“ (ebd.). Hier können innerfamiliäre Konflikte und Belastungen folgen (vgl. ebd.). Seitens der Jungen kann es zu einem vermehrten Auftreten körperlicher Belastungen, durch teilweise mehrmalige Operationen und die aus diesen resultierenden Komplikationen, kommen (vgl. ebd.).

In Anbetracht der Selbsteinschätzungen der Kinder und Jugendlichen lassen sich zwischen den unterschiedlichen Diagnosegruppen keine signifikanten Unterschiede erkennen. Eltern von Mädchen mit Androgenwirkungen schätzen die Lebensqualität dieser im Bereich der psychischen Gesundheit deutlich besser ein, als die Eltern der Jungen (vgl. ebd.).

Sowohl in den Einschätzungen der Eltern als auch der Kinder und Jugendlichen wird deutlich, dass die Lebensqualität insgesamt mit steigendem Alter abnimmt. Dieser Aspekt lässt sich sicher damit erklären, dass grundsätzlich die Lebensqualität von Jugendlichen geringer ist als von Kindern, aber auch damit, dass die Jugendlichen mit DSD eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben zu lösen haben, deren Lösung durch die DSD erschwert werden kann.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.21)

4.1.2.3.2 Erwachsene

Da der gesundheitsbezogenen Lebensqualität der Erwachsenen in späteren Argumentationsketten der vorliegenden Arbeit weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden wird, sei an dieser Stelle nur in der gebotenen Kürze darauf hingewiesen, dass es offenbar deutliche Unterschiede zwischen jenen Erwachsenen zu geben scheint, welche als Frau leben und jenen, welche als Männer leben – die intersexuellen Männer weisen offenbar keine Unterschiede zu denen der Vergleichsgruppe auf (vgl. ebd., S.22). Zwar wird die Lebensqualität der intersexuellen Frauen hinsichtlich der körperlichen Gesundheit deutlich besser eingeschätzt, im Bereich der psychischen Gesundheit scheint jedoch das Gegenteil der Fall zu sein (vgl. ebd.). Eine genauere Betrachtung enthüllt hier allerdings, dass dies exklusiv auf Frauen mit XY-Karyotyp zutrifft, während Frauen mit XX-Karyotyp keine Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit zu erfahren scheinen (vgl. ebd.).

Menschen, die mehr als drei Operationen im Zusammenhang mit der besonderen Geschlechtsentwicklung erlebt haben, haben im Bereich *körperliche Schmerzen* eine niedrigere Lebensqualität als Menschen mit wenigen oder gar keinen Operationen [kursiv im Orig.].

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.22)

4.1.2.4 Psychische Gesundheit

Während intersexuelle Kinder insgesamt keine vermehrten Verhaltensauffälligkeiten oder -probleme zeigen, lassen sich diese bei intersexuellen Jugendlichen durchaus häufiger beobachten (vgl. ebd., S.38). Der Gesamtproblemwert bei intersexuellen Kindern und Jugendlichen, welche als Jungen aufwachsen, ist ersichtlich höher als bei jenen, welche als Mädchen aufwachsen – was es allerdings auch in der Vergleichsgruppe festzustellen gilt (vgl. ebd.).

Es besteht kein Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten/-problemen und der Diagnosegruppe. Im Gegensatz zu den Kindern und Jugendlichen ergibt die Befragung [intersexueller Erwachsener], dass fast die Hälfte von ihnen psychische Probleme oder Auffälligkeiten zeigen.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.38)

Nach Kleinemeier und Jürgensen stellt die Geburt eines intersexuellen Kindes für deren Eltern in der Regel ein unerwartetes Ereignis dar (vgl. ebd., S.22). „Auch die spätere Diagnose in der Kindheit oder während der Pubertät wird sowohl von den Kinder[n] und Jugendlichen selber als auch von den Eltern als belastendes Ereignis beschrieben“ (ebd.). Berichten intersexueller Erwachsener zufolge, litten diese während ihrer Kindheit unter einer gefühlten Andersartigkeit und vermehrt unter der Entwicklung von Depressionen sowie sozialer Ängste; nicht selten waren diverse Verhaltensauffälligkeiten, wie beispielsweise ein sozialer Rückzug, die Folge (vgl. ebd.). Entsprechend versuchte die Studie eine mögliche Einschränkung des psychischen Befindens intersexueller Menschen, sowie eventuelle Belastungen der Eltern zu untersuchen (vgl. ebd., S.22ff).

4.1.2.4.1 *Kinder und Jugendliche*

Die Autor·innen wählten einen kurzen, in den USA entwickelten und vielfach im deutschsprachigen Raum verwendeten Fragebogen, um die psychische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen zu erfassen. Dieser wird bis zum 13. Lebensjahr von den Eltern beantwortet, „[f]ür Jugendliche ab 13 Jahren existiert eine eigene Version“ (Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.23). Während ein zu errechnender Gesamtwert verspricht, Auskunft über die psychische Gesundheit geben zu können, lässt sich hinsichtlich der Teilbereiche »Emotionale Probleme«, »Verhaltensauffälligkeiten« (z.B. Wutausbrüche, Lügen), »Hyperaktivität«, »Probleme mit Gleichaltrigen« und »Prosoziales Verhalten« (z.B. rücksichtsvoll, hilfsbereit) berechnen, ob die jeweiligen Befunde als unauffällig, grenzwertig oder auffällig aufzufassen sind (vgl. ebd.).

Als bedeutendstes Ergebnis der Befragung der Eltern erachten die Autor·innen, dass bei deren intersexuellen Kindern, unabhängig, ob diese als Jungen oder als Mädchen aufwachsen, keine allgemeinen psychischen Auffälligkeiten erkennbar zu sein scheinen. Die Selbsteinschätzungen der intersexuellen Jugendlichen scheinen zu offenbaren, dass bei diesen mehr Verhaltensprobleme vorhanden sind als bei der Vergleichsgruppe.

Intersexuelle Kinder, die in einer männlichen Geschlechterrolle leben, erreichen einen höheren Gesamtproblemwert als die Kinder in Mädchenrollen, was so auch für Jungen und Mädchen der Vergleichsgruppe gilt, wobei der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bei den intersexuellen Kindern nicht im selben Maße deutlich ausfällt wie bei der Vergleichsgruppe; der hohe Gesamtproblemwert seitens der Jungen gründet hauptsächlich in den Bereichen »Hyperaktivität« und »Verhaltensprobleme« (vgl. ebd.). „Im Bereich der psychischen Gesundheit bestehen keine deutlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Diagnosegruppen“ (ebd.). Tendenziell erweisen sich die Problemwerte der intersexuellen

Mädchen ohne Androgeneffekte als am niedrigsten; jene Mädchen, auf welche Androgene im Maße der Intersexualität einwirkten oder einwirken, legen im Durchschnitt etwas häufiger Verhaltensprobleme an den Tag als Mädchen der Vergleichsgruppe (vgl. ebd.).

Insgesamt lagen bei 10,2 %, also bei 23 der 226 befragten intersexuellen Kinder und Jugendlichen psychische Probleme vor, „20 Kinder und Jugendliche liegen im Grenzbereich zur psychischen Auffälligkeit. Hierbei lassen sich keine deutlichen Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen der unterschiedlichen Diagnosegruppen feststellen“ (ebd.). Diese wurden und werden noch darauf untersucht, „ob diese Probleme im Zusammenhang mit der besonderen Geschlechtsentwicklung stehen und welche Hilfe die jeweils Betroffenen benötigen“ (ebd.).

4.1.2.4.2 Erwachsene

Um die psychischen Probleme intersexueller Erwachsener festzuhalten, wurde in einem Fragebogen nach 53 psychischen und körperlichen Symptomen gefragt:

Es werden folgende Bereiche erfragt: Somatisierung, Zwanghaftigkeit, Unsicherheit, Depressivität, Ängstlichkeit, Aggressivität, Phobien (spezifische Ängste, z.B. vor engen Räumen), paranoide Symptome, psychotische Symptome. Es kann ein allgemeiner Wert für die psychische Gesundheit errechnet werden und eingeschätzt werden inwieweit die psychische Gesundheit eingeschränkt ist.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.24)

Dem folgend erweist sich die psychische Gesundheit intersexueller Erwachsener in Anbetracht der Vergleichsgruppe als deutlich schlechter (vgl. ebd.). Tatsächlich kann diese statistische Differenz bei Intersexuellen in männlicher Geschlechterrolle nicht nachvollzogen werden, wohingegen bei den befragten als Frauen lebenden Intersexuellen Auffälligkeiten in nahezu allen Bereichen, außer der Somatisierung und der paranoiden Symptome ersichtlich werden. Ähnlich der Ergebnisse bei den Kindern und Jugendlichen, entdecken Kleinemeier und Jürgensen „vermehrt psychische Probleme bei denjenigen Personen mit einer besonderen Geschlechtsentwicklung, die als Mädchen/Frauen leben und bei denen [...] Androgenwirkungen vorliegen oder vorgelegen haben“ (ebd.). Mit keinerlei Unterschieden zwischen Männern und Frauen, leben insgesamt 45 % der untersuchten intersexuellen Erwachsenen mit psychischen Problemen (vgl. ebd.).

4.1.2.4.3 Belastung der Eltern

Wie es nicht zu vermuten stünde, berichten die befragten Eltern intersexueller Kinder durchgängig von geringeren Belastungen als die Eltern der Vergleichsgruppe (vgl. ebd., S.38). Besonders im »Elternbereich« zeigen sich diese Differenzen eindeutig. Kleinemeier und Jürgensen erachten die Interpretation dieses Ergebnisses zunächst als schwierig, weshalb sie hierfür zu einer sorgsam Einbeziehung diverser anderer Aspekte anregen, wie beispielsweise der familiären Situation insgesamt. Es könne allerdings auch vermutet werden, „dass gerade sehr engagierte Eltern an [der] Studie teilgenommen haben und dies Einfluss auf die Ergebnisse haben könnte“ (ebd.).

In einem Fragebogen zur Untersuchung der besonderen Belastung von Eltern mit intersexuellen Kindern wurde zwischen zwei Bereichen und den jeweiligen Aspekten unterschieden, nämlich dem Kind- und dem Elternbereich: „Der Kindbereich enthält Fragen zu den Themen Hyperaktivität, Anpassung, positive Verstärkung, Stimmung, Akzeptierbarkeit und Anforderungen. Der Elternbereich umfasst die Themen gesundheitliche Beeinträchtigungen, Depression, soziale Isolation, elterliche Kompetenz, elterliche Bindung, persönliche Einschränkungen, Beeinträchtigung der Partnerschaft“ (ebd., S.24). Zudem untersuchten die Autor:innen das Ausmaß der sozialen Unterstützung, welches der Familie zugutekommt; hierbei wurden Vergleichszahlen von Eltern nichtintersexueller Kinder herbeigezogen.

Eltern intersexueller Jungen scheinen im Allgemeinen höher belastet zu sein als Eltern intersexueller Mädchen, wobei dieses Ergebnis ganz ähnlich auch von der Vergleichsgruppe dargeboten wird. Wie bereits erwähnt, berichten Eltern intersexueller Kinder im Elternbereich von deutlich geringeren Belastungen als die Vergleichsgruppe. Wenn auch nicht von einer solchen Deutlichkeit, ist dies auch im Kindbereich der Fall. Speziell Eltern von Kindern mit AGS, als auch von intersexuellen Mädchen ohne Androgenwirkung, berichten von einer besonders geringen Belastung (vgl. ebd., S.24f). Und auch die Eltern intersexueller Kinder, welche als Mädchen unter vorhergehender Androgenwirkung aufwachsen, wie auch die Eltern intersexueller Jungen, geben im Elternbereich deutlich weniger Belastungen an, als die Eltern der Vergleichsgruppe (vgl. ebd., S.25).

„Hinsichtlich der sozialen Unterstützung gibt es weder Unterschiede je nach Diagnose des Kindes noch Unterschiede zur Vergleichsgruppe“ (ebd.).

4.1.2.5 Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenverhalten

[Die] Ergebnisse zeigen, dass das Geschlechtsrollenverhalten der Kinder mit DSD sich danach unterscheidet, ob bei ihnen Androgene gewirkt haben oder nicht. Die Jungen mit DSD zeigen typisch jungenhaftes Verhalten und Mädchen, bei denen keine Androgene gewirkt haben, typisch mädchenhaftes Verhalten.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.38)

Nach Kleinemeier und Jürgensen verhalten sich jene Mädchen, auf welche Androgene gewirkt haben – im Gegensatz zur Vergleichsgruppe und zu Mädchen ohne Androgeneinwirkungen – häufiger Jungenhaft (vgl. ebd.).

Um Missverständnissen durch die hier von Kleinemeier und Jürgensen verwendeten Formulierungen vorzubeugen, sei an dieser Stelle erneut angemerkt: Auf *alle* Menschen (ohne Androgeninsensitivität), die als Frauen gelten, wirken Androgene, wenn die jeweilige Konzentration auch geringer ausfallen mag als bei Menschen, die als Männer gelten – beispielsweise beträgt die »weibliche« Testosteronkonzentration zirka 1/10 der »männlichen« Serumkonzentration (vgl. Kühnert/Nieschlag 2002, S.105). So lassen sich in nahezu allen Organen der »Frau« Androgenrezeptoren nachweisen; sowohl ein Androgenüberschuss als auch ein -mangel erscheinen manchen Autor·innen als »behandlungsbedürftig« (vgl. ebd.). Zwar kommt der pränatalen Androgeneinwirkung auf das Gehirn eine gewisse Bedeutung hinsichtlich des später entwickelten Geschlechtsrollenverhaltens zu. Dennoch scheint die Annahme einer Determination der Geschlechtsidentität durch pränatal wirkende Sexualhormone als zu weit gegriffen (vgl. Cohen-Kettenis 2005b, S.27ff). Auch von Menschen, deren Gehirn vor der Geburt aufgrund einer hohen Testosteroneinwirkung scheinbar »vermännlicht« wurde, wird in der Regel eine Geschlechtsidentität entwickelt, die dem jeweils zugeteilten Erziehungsgeschlecht entspricht (vgl. ebd.). Hinweis auf eine wahrscheinlichere Unsicherheit, ob sie nun Jungen oder Mädchen sind, findet sich bei intersexuellen Kindern dementsprechend nicht (vgl. Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.38).

Intersexuelle Jugendliche weisen im Ganzen ebenfalls wenige Unsicherheiten hinsichtlich ihrer Geschlechtsidentität auf, wenn sich auch Mädchen mit stärkeren Androgeneinflüssen etwas weniger »weiblich« fühlen als Mädchen ohne stärkere Androgeneinflüsse (vgl. ebd.).

„In der Gruppe der erwachsenen Personen mit DSD gibt es, wie bei den Kindern und Jugendlichen, im Durchschnitt keine Anzeichen für Verunsicherungen hinsichtlich der Geschlechtsidentität“ (ebd.). Jedoch zeigt sich laut den Ergebnissen der oben dargestellten

Hamburger Katamnese-Studie auch hier, dass die weibliche Geschlechtsidentität bei Frauen mit verstärkter Androgeneinwirkungen weniger ausgeprägt ist, als bei Frauen der Vergleichsgruppe; bei einigen liegt „eine deutliche Tendenz zu einer gegengeschlechtlichen Orientierung“ (ebd., S.38f) vor. Intersexuelle Männer zeigen zu den Männern der Vergleichsgruppe keinerlei Unterschiede hinsichtlich ihrer Geschlechtsidentität (vgl. ebd., S.39).

Laut Kleinemeier und Jürgensen befassen sich nahezu alle intersexuellen Menschen mit dem Thema der psychosexuellen Entwicklung, also mit der Geschlechtsidentität und dem Geschlechtsrollenverhalten (vgl. ebd., S.25). »Geschlechtsidentität« definieren sie als „die eigene Wahrnehmung von sich selbst als männlich oder weiblich im mehr oder minder starkem Ausmaß“ (ebd.). Von einer »Geschlechtsidentitätsstörung«, welche den psychischen Störungen zugeordnet wird, sprechen sie, „[w]enn sich Menschen mit einem biologisch eindeutigen weiblichen Körper als Männer fühlen (und umgekehrt)“ (ebd.).

Da bei Menschen mit DSD der Körper schon von der Definition her nicht eindeutig männlich oder weiblich ist, kann bei ihnen auch keine wirkliche Geschlechtsidentitätsstörung vorliegen – es kann lediglich festgestellt werden, in wieweit eine Person sich dem Geschlecht, in de[m] sie aufgewachsen ist und/oder lebt, zugehörig fühlt.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.25)

Kleinemeier und Jürgensen unterstreichen, dass es sich auch bei geschlechtsuntypischem Verhalten um keine psychische Störung handelt.

Zwar wird sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft oft zwischen typischem jungenhaften/männlichen und typischem mädchenhaften/weiblichen *Geschlechtsrollenverhalten* unterschieden; es handelt sich hierbei allerdings um eine Aufteilung in so genannte Stereotype (Zusammenfassung von ähnlichen Verhaltensmustern). Darüber hinaus wissen wir alle, wie unterschiedlich Menschen hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen sind [kursiv im Orig.].

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.25)

Unter der Prämisse, Androgene nähmen Einfluss auf das Geschlechtsrollenverhalten, nutzen Kleinemeier und Jürgensen die Einteilung in Diagnosegruppen und unterscheiden dabei den Chromosomensatz, das Erziehungsgeschlecht und den Einfluss der Androgene (vgl. ebd., S.26).

Zur Untersuchung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen wurden jeweils andere Methoden verwendet.

4.1.2.5.1 Kinder zwischen 4 und 12 Jahre

Die Identitätsentwicklung erfährt zwar schon in der Phase der Kindheit gewichtige Einflüsse, doch vor allem scheinen die Ereignisse und Erfahrungen des Jugendalters von zentraler Bedeutung. Nicht zuletzt deswegen erweist es sich als schwierig, Kinder zur Geschlechtsidentität zu befragen (vgl. ebd., S.26). „Kleine Jungen bzw. Mädchen sagen häufiger, dass sie es schön fänden ein Mädchen/bzw. Junge zu sein, ohne dass dies Hinweise auf die Geschlechtsidentität gibt“ (ebd.). Aus diesem Grund legen Kleinemeier und Jürgensen einen Fokus auf das Thema des Geschlechtsrollenverhaltens und greifen dafür auf die folgenden Untersuchungsmethoden zurück:

- Ermittlung von Präferenzen bezüglich der Aktivitäten und Interessen, der geschlechtstypischen Spielpräferenzen und der Rollen in Verkleidungsspielen durch die Beantwortung eines Fragebogens (mit dazu passenden Bildern)
- Untersuchung der Spielzeugpräferenz, indem die Kinder nach der Befragung, eines von fünf Spielzeugen auswählen durften, wobei diese entweder als »sehr typisch mädchenhaft«, »neutral« oder »sehr typisch jungenhaft« erachtet wurden¹⁶
- Erhebung des Geschlechtsrollenverhaltens anhand übersetzten, in den USA entwickelten Elternfragebogens, für welchen es Vergleichszahlen von Kindergarten- und Schulkindern gibt (vgl. ebd.)

Befragt man die Kinder selbst, ergibt sich ein deutlicher Unterschied hinsichtlich des Geschlechtsrollenverhaltens, nämlich dass intersexuelle Jungen deutlich mehr jungenhaftes Verhalten zeigen, als intersexuelle Mädchen (vgl. ebd.). Wird zwischen jenen Mädchen unterschieden, bei welchen in der Schwangerschaft männliche Hormone wirkten und jenen, bei welchen dies nicht geschah, wird offenbar, dass die Mädchen mit Androgenwirkungen mehr an jungenhaften Verhalten zeigen, als Mädchen ohne Androgeneinwirkungen (vgl. ebd., S.26f). Allerdings zeigt sich dieser Unterschied nicht in jenem Maße, wie es die Autor:innen

¹⁶ Hier ist kritisch festzustellen, dass auch die Assoziation bestimmter Spielsachen mit jeweils einem Geschlecht den gängigen Stereotypen entspricht, welche Kleinemeier und Jürgensen noch im vorherigen Gliederungspunkt als Zusammenfassung von ähnlichen Verhaltensmustern erkannten.

hinsichtlich bisheriger wissenschaftlicher Theorien erwartet hätten (vgl. u.a. Cohen-Kettenis 2005b, S.27ff; Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.27). Hinsichtlich der Spielzeugpräferenz lassen sich ähnliche Ergebnisse beobachten: Intersexuelle Jungen bevorzugen – und das nun folgende Wort wird im Laufe der vorliegenden Arbeit noch umfassend zu diskutieren sein – »jungentypischeres« Spielzeug als die intersexuellen Mädchen; Mädchen mit Androgenwirkungen präferieren tendenziell ebenfalls »jungentypischeres« Spielzeug als Mädchen ohne Einwirkung männlicher Hormone (vgl. Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.27).

Des Weiteren wurden die Eltern zum Geschlechtsrollenverhalten ihres Kindes befragt, wobei diese angeben sollten, wie häufig ihr Kind bestimmte Verhaltensweisen zeigt. Daraus wurden zweierlei Werte berechnet, nämlich zum Ersten, „in welchem Ausmaß sich das Kind besonders ‚weiblich‘ (bzw. ‚männlich‘) verhält [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.), und zum Zweiten „das Ausmaß des gegengeschlechtlichen Verhaltens und der gegengeschlechtlichen Einstellungen“ (ebd.). Auf diese Weise und anhand von Vergleichszahlen von nicht intersexuellen Kindern sollten „Hinweise auf etwaige Unsicherheiten hinsichtlich ihrer Identifikation als Mädchen oder Junge“ (ebd.) gewonnen werden.

Intersexuelle Jungen erreichen bezüglich der »jungentypischen« Verhaltensweisen fast genauso hohe Werte, wie die Jungen aus der Vergleichsgruppe; Mädchen mit Androgenwirkungen zeigen hingegen eindeutig weniger »weibliches« Verhalten als Mädchen der Vergleichsgruppe, was sich so bei Mädchen ohne Androgenwirkung nicht beobachten lässt (vgl. ebd.). Die Ergebnisse scheinen Hinweise darauf zu geben, dass die untersuchten intersexuellen Kinder – vor allem die Mädchen mit Androgenwirkungen – im Vergleich zu den Kindern der Vergleichsgruppe, insgesamt deutlich häufiger gegengeschlechtliche Verhaltensweisen und Einstellungen zeigen (vgl. ebd.). Mädchen ohne Androgenwirkungen legen sogar seltener gegengeschlechtliche Verhaltensweisen und Einstellungen an den Tag als die Mädchen der Vergleichsgruppe, ähnlich, wie auch die intersexuellen Jungen im Vergleich mit deren Vergleichsgruppe, wobei vier der untersuchten intersexuellen Jungen weit höhere Werte erreichen als die anderen Jungen (vgl. ebd.).

4.1.2.5.2 Jugendliche

Die Frage nach der Identität („Wer bin ich?“) ist allgemein ein zentrales Thema für Jugendliche und junge Erwachsene. Ein wichtiger Bestandteil ist die Frage nach der eigenen geschlechtlichen Identität als Mann oder Frau oder etwas anderem [Hervorh. im Orig.].

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.28)

Da es ihrer Meinung nach „heutzutage weder außergewöhnlich noch relevant ist, wenn Menschen einen geschlechtsuntypischen Beruf wählen oder allgemein ein eher untypisches Rollenverhalten zeigen“ (ebd.), entscheiden Kleinemeier und Jürgensen sich dazu, Jugendliche (und Erwachsene) lediglich nach deren Geschlechtsidentität zu befragen, nicht also nach deren Geschlechtsrollenverhalten (vgl. ebd.). Mit Hilfe eines aus den Niederlanden stammenden, ins Deutsche übersetzten Fragebogens, wurde hierbei ermittelt, „inwieweit sich Jugendliche, die als Mädchen aufwachsen, wünschen ein Junge zu sein und umgekehrt“ (ebd.).

Weder die Ergebnisse der Jugendlichen, die als Jungen aufwachsen, noch die derjenigen, die als Mädchen aufwachsen, geben insgesamt Hinweise auf Probleme der Jugendlichen in Bezug auf die Geschlechtsidentität. Vor allem die Jungen mit DSD scheinen sich ihrer Identität als Mann sehr sicher zu sein. Aber auch bei den Mädchen mit DSD gibt es im Durchschnitt keinerlei Hinweise auf Probleme in diesem Bereich. Die Gruppe der Mädchen mit DSD unterscheidet sich etwas voneinander insofern, als dass die Mädchen ohne Androgenwirkungen [...] sich als noch deutlicher ‚weiblich‘ fühlen als die Mädchen mit Androgenwirkungen [...] Dieser Unterschied ist aber nicht sehr stark.

Insgesamt 5 Jugendliche haben einen erhöhten Wert, was als ein Hinweis auf Unsicherheit in Bezug auf die eigene Geschlechtsidentität gelten kann. Dabei liegen die Werte dieser Jugendlichen jedoch deutlich unter denen transsexueller Jugendlicher [Hervorh. im Orig.].

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.28)

4.1.2.5.3 Erwachsene

Aus dem oben bereits geschilderten Grund entschlossen sich Kleinemeier und Jürgensen auch bei den intersexuellen Erwachsenen nur nach der Geschlechtsidentität und dabei speziell nach

möglichen Unsicherheiten hinsichtlich dieser zu fragen (vgl. ebd.). Unter Verwendung eines aus dem deutschen Sprachraum stammenden Fragebogens, welcher Vergleichszahlen für nichtintersexuelle Männer und Frauen bietet, bestand die Möglichkeit, vier unterschiedliche Bereiche zu berechnen:

Es handelt sich erstens um das Ausmaß an weiblicher Geschlechtsidentität (Feminitätsskala), zweitens das Ausmaß an männlicher Geschlechtsidentität (Maskulinitätsskala), drittens der inneren Sicherheit der Geschlechtszugehörigkeit und viertens einer Transgender-Skala, welche die Tendenz beschreibt, sich nicht in die Grenzen der Aufteilung nach Mann und Frau einzufügen.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.28)

Hinsichtlich der Geschlechtsidentität ähneln die Ergebnisse der Erwachsenen denen der Jugendlichen. Studienteilnehmer·innen, welche als Frau aufwuchsen bzw. leben, unterscheiden sich von jenen, die als Mann aufwuchsen bzw. leben (vgl. ebd., S.29). Auf der Feminitätsskala erreichen die Frauen deutlich höhere Werte; auf der Maskulinitätsskala erreichen die Männer deutlich höhere Werte. Bei intersexuellen Frauen mit Androgenwirkungen scheint die weibliche Geschlechtsidentität insgesamt weniger ausgeprägt als bei Frauen der Vergleichsgruppe. Hingegen zeigen sich hier bei den intersexuellen Männern keine Unterschiede zu denen der Vergleichsgruppe (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Transgender-Skala sowie die Skala zur Sicherheit der Geschlechtszugehörigkeit, zeigen die Studienteilnehmer·innen weder insgesamt noch differenziert nach den Diagnosegruppen Unterschiede zur Vergleichsgruppe; zwischen den vier Diagnosegruppen bestehen insgesamt keine relevanten Unterschiede (vgl. ebd.). Elf intersexuelle Erwachsene – also jede zehnte der befragten Personen – erreichen jedoch einen ungewöhnlich hohen Wert auf der Transgenderskala; es handelt sich überwiegend um Frauen mit XX-Chromosomensatz und Androgeneinflüssen (hauptsächlich AGS). Drei der befragten Menschen (3 %) zeigen große Unsicherheiten bezüglich ihrer Geschlechtszugehörigkeit, wobei es sich hierbei ebenfalls um Frauen mit XX-Chromosomensatz und Androgeneinflüssen handelt (vgl. ebd.).

Wenn die Verwendung des erwähnten Fragebogens auch den Rückgriff auf Vergleichsgruppen eröffnet, so kann mit dem, im Laufe der vorliegenden Arbeit gewonnenen Wissen bereits kritisch angemerkt werden, dass dieser Fragebogen eine Zweigeschlechtlichkeit beim Menschen voraussetzt. Zwar wurde mit der Transgenderskala eine vermeintliche Möglichkeit

zur Verortung des jeweils eigenen Geschlechts außerhalb dieser beiden Optionen gegeben. Jedoch scheint der Begriff »Transgender« hier eher die Möglichkeit einer graduellen Transition von einem Geschlecht zum jeweils anderen zu implizieren – und damit eine Verortung *zwischen* den beiden Geschlechtern. Intersexuelle Menschen könnten aber prinzipiell eine Geschlechtsidentität erfahren, die viel mehr im Sinne einer »Gender-Transzendenz« zu verstehen wäre, da sie den Bereich der vorangegangenen Geschlechtsidentitäten *überschreitet*.

4.1.2.6 Partner·innenschaft und Sexualität

Es lässt sich im Gesamten feststellen, dass intersexuelle Jugendliche „seltener eine Beziehung haben als gleichaltrige Jugendliche und dass sie im Vergleich zu diesen auch deutlich weniger sexuelle Erfahrungen gesammelt haben“ (ebd., S.39). Dem entsprechend sammeln auch erwachsene Intersexuelle erst später als Erwachsene der Vergleichsgruppe sexuelle Erfahrungen; der Anteil der erwachsenen Intersexuellen, welche noch keinerlei sexuelle Kontakte hatten ist konsequenterweise sehr hoch; nicht wenige intersexuelle Erwachsene berichten von sexuellen Problemen (vgl. ebd.).

Berichten intersexueller Menschen sowie einiger wissenschaftlicher Studien zufolge (vgl. Schönbucher et al. 2012a, S.216ff; Schweizer/Richter-Appelt 2012b), scheinen nicht alle intersexuellen Menschen mit ihrer Sexualität zufrieden zu sein und das Eingehen auf eine Partner·innenschaft sowie deren Führung als schwierig zu erleben; die Gründe sind unterschiedliche (vgl. ebd.; Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.29):

Einige Menschen mit DSD schrecken vor sexuellen Kontakten zurück, da sie Angst haben, dass der oder die andere etwas von der besonderen Geschlechtsentwicklung merken könnte. Einige Menschen können aufgrund der durchgeführten Operationen nicht sexuell erregt werden, bei anderen ist die Scheide zu kurz oder zu eng, der Penis sehr klein.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.29)

Für viele, wenn auch nicht für alle Menschen bedeutet der unerfüllte Wunsch nach einer Partner·innenschaft und/oder die ausbleibende Befriedigung ihrer sexuellen Bedürfnisse eine Einschränkung ihrer Lebensqualität (vgl. ebd., S.29f). Da es zu vermuten galt, dass Aussagen zum Vorhandensein und zur Häufigkeit sexueller Kontakte intersexueller Menschen von jenen nicht intersexueller Menschen zu unterscheiden sind, allerdings auf keinerlei Fragebögen zur

Sexualität intersexueller Jugendlicher zurückgegriffen werden konnte, erstellten Kleinemeier und Jürgensen nach der Sichtung diverser Fragebögen einen eigenen aus den ihnen sinnvoll erscheinenden Fragen. Für Erwachsene übernahmen sie zu einem Großteil die Fragen der oben aufgearbeiteten Hamburger Katamnese-Studie (vgl. ebd., S.30).

4.1.2.6.1 Jugendliche

Während über drei Viertel der befragten intersexuellen Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren keinen Freund oder keine feste Freundin haben, wünscht sich wiederum ein Viertel dieser Jugendlichen einen bzw. eine solche. „Über 75% haben bisher keine Erfahrungen mit Petting und 90% gaben an, noch keinen Geschlechtsverkehr gehabt zu haben. Außerdem berichten drei Viertel der Jugendlichen, sich noch nie selbst befriedigt zu haben“ (ebd.).

Unter Berufung auf eine großangelegte Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) zum Sexualverhalten Jugendlicher lässt sich mutmaßen, dass intersexuelle Jugendliche deutlich weniger sexuelle Erfahrungen haben als nichtintersexuelle Gleichaltrige (vgl. ebd.; Dahmen et al. 2003, S.35ff; Osthoff 2003, S.271ff).

82% der Mädchen und 77% der Jungen im Alter von 13 bis 17 Jahren haben sexuelle Erfahrungen gemacht. 60% der Mädchen und 40% der Jungen gaben an, Erfahrungen mit Genitalpetting zu haben und 40% der Mädchen und 33% der Jungen hatten bereits Geschlechtsverkehr.

Die Jugendlichen mit DSD unterscheiden sich in ihrer grundsätzlichen Einstellung zur Sexualität nicht von anderen Jugendlichen. Sie halten Sexualität für ein wichtiges Thema und denken, dass es sich dabei um etwas Schönes handelt. Sexualität ist für sie weder besonders peinlich noch haben sie mehr Angst davor als andere Jugendliche.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.30)

Zwischen den Jugendlichen aus verschiedenen Diagnosegruppen lassen sich keinerlei bedeutende Unterschiede hinsichtlich der Themen Sexualität und Partner·innenschaft erkennen; ebenfalls lassen sich keine Unterschiede finden zwischen jenen Jugendlichen, welche eine plastische Genitaloperation erfuhren und jenen, bei denen dies nicht der Fall war (vgl. ebd.).

4.1.2.6.2 Erwachsene

Lediglich 40% der intersexuellen Erwachsenen leben in einer festen Partner·innenschaft, wobei wiederum 40% dieser Personen 25 Jahre alt oder jünger sind. Im Unterschied zur Allgemeinbevölkerung, in welcher 70% der Übersiebzehnjährigen angeben, in einer festen Partner·innenschaft zu leben, gibt ein Viertel der intersexuellen Erwachsenen an, bisher noch in keiner festen Beziehung gelebt zu haben (vgl. ebd.).

Zwar bestehen zwischen den Erwachsenen der verschiedenen Diagnosegruppen keine deutlichen Unterschiede hinsichtlich der Partner·innenschaft. Jedoch zeigt sich unter den Studienteilnehmer·innen, „dass unter den Menschen mit 46,XY, die als Frauen leben/aufgewachsen sind und bei denen keine Androgenwirkungen vorlagen [...], der Anteil derer mit einer festen Partnerschaft mit 70% am höchsten“ (ebd., S.31) ist. Verglichen mit den anders diagnostizierten Menschen, haben diese durchschnittlich auch die stabilsten Partner·innenschaften (vgl. ebd.). Menschen, bei denen keine plastischen Operationen aufgrund ihrer Intersexualität durchgeführt wurden, leben häufiger (67 %) in festen partner·innenschaftlichen Beziehungen, als Menschen, die eine solche Operation erfahren hatten (33 %) (vgl. ebd.).

Den Berichten zufolge machte ein Viertel der Erwachsenen bisher keine Erfahrung mit Petting oder Selbstbefriedigung; ein Drittel hatte niemals sexuelle Kontakte. Hier zeigen sich die Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Studienteilnehmer·innen als eher gering, was die ausgebliebenen Erfahrungen als altersabhängiges Phänomen disqualifiziert. Hatten 35 % der intersexuellen Menschen unter 25 Jahren noch nie sexuelle Erfahrungen gemacht, sind es bei den älteren intersexuellen Menschen 23 % (vgl. ebd.). Da sie keine Zahlen zu nichtintersexuellen erwachsenen Menschen ohne sexueller Erfahrung finden, verweisen Kleinemeier und Jürgensen hier lediglich auf Schätzungen einiger Sexualwissenschaftler·innen, nach welchen „bis zu 10% der Männer und etwas weniger Frauen auch als Erwachsene noch keine sexuellen Erfahrungen gesammelt haben“ (ebd.). Hier wäre jedoch zu klären, ob in diesen Schätzungen intersexuelle Menschen in der Gruppe der Erwachsenen miterfasst wurden.

Des Weiteren berichten die befragten intersexuellen Erwachsenen über diverse Probleme hinsichtlich der Sexualität, u.a. über Schmerzen beim Geschlechtsverkehr; zirka 40 % erfahren sexuelle Lustlosigkeit, 35 % berichten von Problemen, sexuelle Kontakte herzustellen, ungefähr ein Drittel berichtet über Probleme, sexuell erregt zu werden und 40 % schildern Probleme, einen Orgasmus zu bekommen (vgl. ebd.). „Hierbei zeigen sich keine deutlichen Unterschiede zwischen den Diagnosegruppen“ (ebd.). Zwei Drittel der befragten intersexuellen Erwachsenen „sehen einen Zusammenhang zwischen diesen sexuellen Problemen und ihrer

besonderen Geschlechtsentwicklung und den damit einhergegangenen medizinischen und chirurgischen Maßnahmen“ (ebd.). Zwischen den Studienteilnehmer·innen mit und ohne plastische Operationen – indiziert aufgrund der Intersexualität –, bestehen keinerlei Unterschiede hinsichtlich sexueller Probleme und der Zufriedenheit mit der sexuellen Funktionsfähigkeit (vgl. ebd.).

4.1.2.7 Aufklärung der Kinder und Jugendlichen

Insgesamt zeigt sich eine hohe Übereinstimmung zwischen Eltern und den behandelnden Ärzten/Ärztinnen in der Frage, wann und in welchem Umfang die Aufklärung des Kindes stattfinden soll. Es fällt aber auf, dass manche Eltern (und auch Ärzte/Ärztinnen) die Ansicht vertreten, dass das Kind mit DSD (noch) nicht über seine Besonderheit aufgeklärt werden sollte.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.39)

Der Anteil der unaufgeklärten intersexuellen Kinder und Jugendlichen nimmt dem obigen Zitat folgend, mit zunehmendem Alter ab. Dennoch sind sich keineswegs alle intersexuellen Jugendlichen im Alter von 13 bis 16 Jahren im Klaren darüber, weshalb bei ihnen regelmäßig Untersuchungen durchgeführt werden. Auch über ihre Infertilität oder darüber, dass sie aufgrund ihrer Geschlechtsentwicklung operiert worden waren, wurden nicht alle intersexuellen Jugendlichen aufgeklärt (vgl. ebd.).

Die Aufklärung der intersexuellen Kinder und Jugendlichen über deren Geschlechtsentwicklung stellt im Allgemeinen ein häufig wie auch kontrovers diskutiertes Thema dar (vgl. ebd., S.31f). Um zu klären, ob die Kinder und Jugendlichen überhaupt aufgeklärt wurden und wie ausführlich dies geschah, befragten Kleinemeier und Jürgensen die Eltern von Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 16 Jahren zur konkreten Aufklärung und daneben auch zu deren grundsätzlichen Einstellungen „und ob es Differenzen zwischen ihrer Meinung zur Aufklärung gibt und der Meinung der Ärzte und Ärztinnen, die sie und ihr Kind betreuen“ (ebd., S.32). Da sie für dieses Unterfangen keine vorgefertigten Fragebögen ausfindig machen konnten, entwickelten Kleinemeier und Jürgensen mehrere Fragen zum Thema »Aufklärung« in Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten (vgl. ebd.).

4.1.2.7.1 Kinder zwischen 4 und 7 Jahren

Mehr als drei Viertel der Eltern von Kindern aus dieser Altersgruppe sind der Ansicht, mit den behandelnden Ärzt·innen weitgehend zu kooperieren.

Fast 9% der befragten Eltern berichten, dass die behandelnden Ärzte/Ärztinnen die Ansicht vertreten, das Kind solle nicht aufgeklärt werden. Auch fast 4% der Eltern selbst wollen, dass ihr Kind nichts bzw. nur wenig (5%) über seine besondere Geschlechtsentwicklung erfährt.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.32)

Mehr als die Hälfte der Eltern hält ihr Kind für zu jung, um über die eigene Intersexualität aufgeklärt zu werden. Ungefähr 40 % der intersexuellen Kinder zwischen 4 und 7 Jahren, die regelmäßig ärztliche Kontrollen erfahren, sind über die Gründe dieser Untersuchungen aufgeklärt (vgl. ebd.).

Über die Hälfte der betroffenen Kinder weiß, dass die eigenen Geschlechtsorgane anders aussehen als bei anderen Kindern und auch, dass sie deshalb operiert worden sind. In dieser Altersstufe wissen bereits 1/5 aller Kinder die es betrifft, dass sie später keine eigenen Kinder werden bekommen/zeugen können. Es ist aber hervorzuheben, dass 1/5 aller Eltern bei dieser Frage keine Angabe gemacht hat. Daraus lässt sich unter anderem schließen, dass sie selber noch nicht wissen, ob dieser Aspekt das eigene Kind betreffen wird, sprich ob das eigene Kind fruchtbar sein wird.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.32)

4.1.2.7.2 Kinder zwischen 8 und 12 Jahren

80 % der Eltern der Kinder dieser Altersgruppe sind der Meinung, „dass sie in Fragen hinsichtlich der Aufklärung ihres Kindes mit den behandelnden Ärzten/Ärztinnen vollkommen oder weitgehend übereinstimmen“ (ebd.); 8 % der Eltern verneinen diese Übereinstimmung. Fast 9 % der befragten Eltern geben an, dass die behandelnden Ärzte sich gegen eine Aufklärung des Kindes aussprechen; „[b]ei den Eltern selbst sind es 6%, die nicht wollen, dass ihr Kind über seine Besonderheit aufgeklärt wird bzw. 3,5%, die nur eine teilweise Aufklärung des Kindes wünschen“ (ebd.). Mehr als ein Drittel der Eltern der Kinder aus dieser Altersgruppe ist der Ansicht, das jeweilige Kind sei für eine Aufklärung über seine Intersexualität zu jung (vgl. ebd.).

Die Hälfte der regelmäßig ärztlich kontrollierten Kinder dieser Altersgruppe ist nicht über die konkreten Gründe dieser Kontrollen aufgeklärt (vgl. ebd.). 70 % der Kinder sind sich darüber im Klaren, dass sie über Geschlechtsorgane verfügen, die anders aussehen, als jene anderer

Kinder; die Hälfte dieser weiß auch, dass dies den Grund der durchgeführten Operation(en) darstellt (vgl. ebd., S.32f).

50% der Kinder wissen zwar, dass eine Operation durchgeführt wurde, kennen aber die Gründe dafür nicht. In dieser Altersstufe wissen bereits 40% aller Kinder die es betrifft, dass sie später keine eigenen Kinder werden bekommen/zeugen können. 7% der Eltern haben bei dieser Frage keine Angabe gemacht. Daraus lässt sich unter anderem schließen, dass sie selber noch nicht wissen, ob dieser Aspekt das eigene Kind betreffen wird, sprich ob das eigene Kind fruchtbar sein wird.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.33)

4.1.2.7.3 Jugendliche

Die deutlichste Übereinstimmung zwischen den Eltern und den behandelnden Ärzt:innen ist bei der Gruppe der intersexuellen Jugendlichen zu beobachten: „90% aller Eltern sind der Meinung, dass der/die Jugendliche aufgeklärt sein muss. Nur ein/e Arzt oder Ärztin findet, dass der oder die Jugendliche nicht aufgeklärt werden sollte und vier Eltern wollen, dass ihr Kind nichts über die besondere Geschlechtsentwicklung erfährt“ (ebd.). Ungefähr 10% der Jugendlichen leben laut deren Eltern noch in Unkenntnis oder zumindest mit geringer Kenntnis über ihre intersexuelle Geschlechtsentwicklung; „drei Eltern halten ihr jugendliches Kind noch für zu jung“ (ebd.), um darüber aufgeklärt zu werden.

Die genauen Gründe ihrer regelmäßigen Arztbesuche kennen 82 % der Jugendlichen; drei Viertel der intersexuellen Jugendlichen sind sich dem Umstand bewusst, dass deren „Geschlechtsorgane anders aussehen oder ausgesehen haben als es gewöhnlich der Fall ist“ (ebd.). Mehr als 90 % der operierten Jugendlichen wissen, dass sie einer Operation unterzogen wurden, „da die Geschlechtsorgane anders ausgesehen haben“ (ebd.), über 80 % kennen die genauen Gründe der Operation (vgl. ebd.).

Dass sie keine eigenen Kinder bekommen bzw. zeugen werden können, wissen 73 % der betroffenen Jugendlichen, rund 21 % waren zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht darüber aufgeklärt worden (vgl. ebd.). Sämtliche jugendliche Mädchen mit 46,XY wissen ob ihrer fehlenden Zeugungsfähigkeit. Ein Fünftel der Eltern intersexueller Jugendlicher zog es vor, keine Angaben zu machen; einen möglichen Grund hierfür könnte der Umstand darstellen, dass sie selbst noch nicht wissen, ob dies das eigene Kind betreffen wird (vgl. ebd.).

4.1.2.8 Umgang mit der besonderen Geschlechtsentwicklung

Fast alle Betroffene·n beschäftigt die Frage, mit wem man über die eigene Intersexualität bzw. die Intersexualität des eigenen Kindes sprechen kann und sollte (vgl. ebd., S.39). Die Ergebnisse der Befragung offenbaren, „dass ein Großteil der Eltern das engere Familienumfeld und die engsten eigenen Freunde über die Besonderheit ihres Kindes“ aufklärt (ebd.). Wenige sprechen ebenfalls mit entfernten Bekannten, Kolleg·innen, Lehrer·innen oder Erzieher·innen über die Intersexualität ihres Kindes; in seltenen Fällen sprechen die Eltern sogar mit niemandem darüber (vgl. ebd.). Falls Eltern mit anderen Personen über die Intersexualität ihres Kindes sprechen, machen sie insgesamt nur sehr selten schlechte Erfahrungen (vgl. ebd.).

Intersexuelle Jugendliche selbst sind im Umgang mit ihrer individuellen Geschlechtsentwicklung zurückhaltender. Viele klären zwar die nächsten Verwandten, wie die Großeltern oder Geschwister über ihre Intersexualität auf und einige sogar die weitere Verwandtschaft sowie ihre Lehrer·innen. Jedoch lassen sich Hinweise erkennen, dass dies häufig nicht auf der Intention der Jugendlichen selbst, sondern auf jener ihrer Eltern fußt. Scham und Ängste zeichnen häufig für die Zurückhaltung der Jugendlichen verantwortlich (vgl. ebd., S.39f).

Es zeigt sich, dass viele Jugendliche auch mit engen Freunden nicht über ihre DSD sprechen mögen. Dabei scheint es weniger darum zu gehen, dass sie sich selbst mit ihrer Besonderheit schwer akzeptieren können als vielmehr darum, dass sie befürchten auf Unverständnis und Ablehnung zu stoßen.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.40)

Intersexuelle Erwachsene halten sich im Umgang mit ihrer Intersexualität sogar noch weiter im Verborgenen als intersexuelle Jugendliche und die Eltern intersexueller Kinder (vgl. ebd.). Bei einem Drittel wissen weder enge Freund·innen, noch Geschwister um deren Intersexualität; 10 % geben an, noch niemals mit jemandem über ihre Intersexualität gesprochen zu haben. Lediglich die Hälfte der intersexuellen Erwachsenen hat den oder die frühere/n oder gegenwärtige/n Partner·in über die eigene Intersexualität aufgeklärt; es gilt zu vermuten, dass dieses Ergebnis auf der, in frühen Jahren angeratenen, vermeintlich vor Stigmatisierung schützenden Behandlung der Intersexualität als Tabuthema gründet (vgl. ebd.).

Nicht zuletzt aufgrund des geringen Wissens über Intersexualität innerhalb der Gesellschaft und der kursierenden Vorurteile und Verwechslungen sind sich viele intersexuelle Menschen sowie deren Eltern unsicher, wie sie mit der Intersexualität „umgehen sollen, insbesondere, wem sie

davon erzählen sollen“ (ebd., S.33). Die individuellen Erfahrungen der jeweiligen Personen lassen sich nur im begrenzten Rahmen durch Fragebogen erfassen, weshalb sich Kleinemeier und Jürgensen auf Durchschnittswerte beschränken (vgl. ebd., S.33f).

4.1.2.8.1 Eltern

Eltern fragen oft, wem sie von der besonderen Geschlechtsentwicklung des Kindes erzählen sollen. Sie sind sich unsicher: Einerseits ist es für die Kinder später wichtig, selber entscheiden zu können, wem sie von der Diagnose erzählen, andererseits haben aber viele Eltern das Bedürfnis mit jemanden aus ihrem engeren Umfeld über die besondere Geschlechtsentwicklung ihres Kindes zu reden.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.34)

Der größte Teil der Eltern klärte die nächsten Verwandten (Großeltern, eigene Geschwister) und enge Freund·innen über die Intersexualität ihrer Kinder auf (vgl. ebd.).

Ein geringerer Anteil informierte auch Bekannte, Kollegen oder Lehrer über die Besonderheit. Die meisten Eltern berichten, dass sich das Verhältnis zu den Personen, mit denen sie über die besondere Geschlechtsentwicklung ihres Kindes gesprochen haben, dadurch nicht geändert hat. Neun Familien geben an, dass sich das Verhältnis [...] verschlechtert hat, nachdem Freunde/Verwandte informiert worden sind.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.34)

12 Eltern, also 3,6 %, redeten bis zum Zeitpunkt der Befragung mit niemandem aus dem privaten Umfeld über die Intersexualität ihres Kindes vgl. ebd.).

Denken knapp 30 % der Eltern täglich an die besondere Geschlechtsentwicklung bzw. an die Intersexualität ihres Kindes, so tut dies ein Viertel ein- bis zweimal in der Woche; 30 % der Eltern tun dies nur bei Klinik- oder Arztbesuchen, ein Fünftel der Eltern denkt fast nie daran (vgl. ebd.).

Ob Eltern mit anderen Menschen über die Intersexualität ihres Kindes sprechen und welche Erfahrungen sie dabei machen, falls sie dies tun, scheint „offenbar unabhängig von der Diagnose des Kindes“ (ebd.) zu sein.

4.1.2.8.2 Jugendliche

Jugendliche sind zurückhaltender als Eltern was den Umgang mit der besonderen Geschlechtsentwicklung angeht. 60% der Jugendlichen geben an, dass Großeltern und Geschwister informiert seien, bei 40% der Jugendlichen wissen auch die näheren

Verwandten von der besonderen Geschlechtsentwicklung. Bei etwa [einem Viertel] aller Jugendlichen sind Lehrer und Lehrerinnen aufgeklärt.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.34)

Gespräche mit Jugendlichen lassen vermuten, dass es jedoch häufig die Eltern, nicht also die Jugendlichen selbst waren, welche die anderen Personen informierten (vgl. ebd.). Freund·innen werden von rund einem Drittel der Jugendlichen informiert und 12 % klären die eigene Clique über ihre Intersexualität auf (vgl. ebd.).

Die Hälfte der befragten intersexuellen Jugendlichen gab an, fast nie an die intersexuelle Geschlechtsentwicklung zu denken, ein Viertel denkt hauptsächlich bei Klinik- und Arztbesuchen, ein Fünftel schließlich täglich daran (vgl. ebd.). Hierbei scheint die jeweilige Diagnose von Bedeutung: Geben nahezu 70 % der Jugendlichen mit AGS an, fast nie an deren Intersexualität zu denken, behaupten dies lediglich 12 % bei den jugendlichen Mädchen mit 46,XY- Chromosomensatz oder einem Chromosomen-Mosaik (vgl. ebd., S.34f). Fast die Hälfte dieser Kinder denkt täglich oder mehrmals in der Woche an deren Intersexualität. 80 % der jugendlichen Jungen denken ihren Angaben zufolge lediglich bei Klinikaufenthalten oder fast nie an deren intersexuelle Geschlechtsentwicklung (vgl. ebd., S.35).

Danach gefragt, wie sie selbst mit ihrer Intersexualität umgehen und was sie sich in dieser Hinsicht von anderen Menschen wünschen, gaben drei Viertel der Jugendlichen an, dass sie offen mit den eigenen Eltern über ihre besondere Geschlechtsentwicklung reden können; „nur bei einem/r Jugendlichen trifft dies überhaupt nicht zu“ (ebd.); drei Viertel der Jugendlichen wünschen sich, dass ihre Eltern nicht mit anderen über deren Intersexualität sprechen (vgl. ebd.).

Über 70% der Jugendlichen berichten, dass sie nicht offen mit Freunden reden können und die Hälfte gibt an, dass sie Angst haben einem festen Freund/einer festen Freundin von der besonderen Geschlechtsentwicklung zu erzählen. 40% der Jugendlichen ist ihre besondere Geschlechtsentwicklung mehr oder weniger peinlich. 7 der 67 Jugendlichen berichten von Hänseleien aufgrund ihrer besonderen Geschlechtsentwicklung. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass über 80% aller Jugendlichen aussagen, sie mögen sich so, wie sie sind und könnten auch gut mit den Veränderungen im eigenen Körper umgehen.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.35)

Zwischen den Jugendlichen mit verschiedenen Diagnosen ergeben sich keine sehr großen Unterschiede und diese beziehen sich lediglich auf einzelne Bereiche: Am häufigsten können Jugendliche mit AGS mit deren Eltern über ihre Intersexualität und den einhergehenden Konditionen sprechen. 60 % der Mädchen mit 46,XY oder Mosaik und Androgenwirkungen, können mit deren Eltern entsprechend reden, wobei es ihnen am wichtigsten ist, „dass die Eltern nicht mit anderen über ihre Besonderheiten sprechen“ (ebd.). Jugendliche Mädchen mit 46,XY ohne Androgenwirkungen sprechen mit ihren Freund·innen am offensten und haben entsprechend die geringsten Ängste, den/die feste/n Freund·in über ihre Intersexualität aufzuklären und über sie zu sprechen (vgl. ebd.).

Insgesamt zeigt sich, dass die Jugendlichen trotz schwieriger Erfahrungen recht gut mit ihrer Besonderheit umgehen und zumindest in Mutter und/oder Vater Ansprechpartner/innen haben. Ein Ziel sollte sein, dass die Jugendlichen in der Zukunft mehr Handwerkzeug erhalten, auch in ihrem eigenen privaten Umfeld über ihre besondere Geschlechtsentwicklung reden zu können, um eine Loslösung vom Elternhaus im Rahmen des Erwachsenwerdens zu unterstützen.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.35)

4.1.2.8.3 Erwachsene

Ein Drittel der befragten intersexuellen Erwachsenen gibt an, dass weder die eigenen Geschwister, noch die engeren Freund·innen von ihrer Intersexualität wissen. Drei Viertel waren bisher in einer festen Partner·innenschaft (s.o.), 40 % leben derzeit in einer solchen (vgl. ebd., S.35f). Hier gibt die Hälfte der Befragten an, dass di·e Partner·in von der Intersexualität weiß, bzw. wusste; 11 Erwachsene geben an, dass sie selbst noch niemandem von der eigenen Intersexualität berichteten (vgl. ebd., S.36). Laut 60 % der Befragten veränderte sich deren Beziehung zu anderen nicht, nachdem diese von der Intersexualität erfahren hatten; mehr als ein Drittel berichtet sogar von einer Intensivierung der Beziehungen. Sechs Personen wissen jedoch von einem Beziehungsabbruch zu berichten, der erfolgte, nachdem sie von der Diagnose erzählten (vgl. ebd.).

„Die Entscheidung, anderen von ihrer Besonderheit zu erzählen und die Reaktionen darauf stehen in keinem Zusammenhang mit der Diagnose“ (ebd.).

Während über 35 % der befragten intersexuellen Erwachsenen täglich an ihre Intersexualität denken, denkt ein Viertel der Personen fast nie an diese; je 20 % ein- bis zweimal wöchentlich

oder bei Klinik- und Arztbesuchen. D.h. „bei 50% spielt die besondere Geschlechtsentwicklung eine Rolle im alltäglichen Leben“ (ebd.).

4.2 Studien zur Intersexualität als gesellschaftlichem Phänomen

4.2.1 Kathrin Zehnder: Intersexualität als soziales Phänomen – Handlungsbedarf aus sozialarbeiterischer Perspektive auf Grundlage einer Inhaltsanalyse persönlicher Geschichten aus dem World Wide Web

Kathrin Zehnder widmet sich dem subjektiven Erleben von Intersexualität, verstanden als gesellschaftliches Phänomen. „Anhand einer Inhaltsanalyse persönlicher Geschichten von Betroffenen zeigt die Soziologin, welche Themen für Menschen mit Intersexualität belastend oder überfordernd sind und welche Bereiche als Ressourcen genutzt werden können“ (Zehnder/Groneberg 2008, S.10).

Um in Erfahrung zu bringen, wie intersexuelle Menschen ihre Intersexualität erleben und welche Inhalte diese (untereinander) diskutieren, untersucht Zehnder persönliche, online veröffentlichte Geschichten dieser Personen qualitativ (Zehnder 2008, S.26ff). Hierbei widmet sie sich „Themen wie [der] Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und der medizinischen Behandlung oder [der] ersten Liebeserfahrungen als Anforderungen an die Betroffenen“ (Zehnder 2008, S.25). Anschließend werden diese Faktoren darauf untersucht, inwiefern sie „ein Stresspotential darstellen, dass die Schreiberinnen als Herausforderung oder aber als Überforderung erleben, und welche sie als Ressource nutzen, um den Alltag und die mit der medizinischen Qualifizierung als kranker Mensch verbundenen Schwierigkeiten zu bewältigen“ (ebd.). Als wichtigste Erkenntnis ihrer Untersuchung deklariert Zehnder, dass die Selbsthilfegruppe im Allgemeinen eine Ressource der Krisenbewältigung darzustellen vermag, „während die Familie und medizinische ExpertInnen häufig als nicht hilfreich oder gar überfordernd erlebt werden“ (ebd.). Zumindest für die Soziale Arbeit unterstreicht die Autorin ein großes, wenn auch bisher ungenutztes Potential bei der Betreuung von Kindern mit Intersexualität, wobei sie diese „als soziale Herausforderung und weniger als medizinische[n] Notfall“ (ebd.) verstanden wissen will.

SozialarbeiterInnen sind in der Lage, die Betroffenen bei der Bewältigung ihrer Probleme zu begleiten und zu unterstützen und können sie vertreten. Sie können die schwierige Aufgabe übernehmen, die Perspektiven der verschiedenen Personengruppen, die mit dem Kind zu tun haben, zu verbinden und damit dazu beitragen, Lösungen für sein Wohlergehen zu finden.

(Zehnder 2008, S.25)

Im Folgenden werden lediglich die für pädagogische Überlegungen relevant erscheinenden Ergebnisse des Forschungsprojekts Zehnders zum medizinkritischen Selbsthilfediskurs im virtuellen Raum betrachtet.

4.2.1.1 Datenmaterial, Fragestellung und Vorgehen

Methodisch interessant erscheint Zehnders Untersuchung u.a., weil sie als Datenmaterial die selbstverfassten und online publizierten Berichte von Mitgliedern der Selbsthilfegruppe »XY-Frauen« verwendet und es eben gerade das Web ist, welches von vielen intersexuellen Menschen immer wieder als ein essentielles Medium für die Aufklärung über ihre körperlichen Merkmale genannt wird, sowie als Möglichkeit der Vernetzung mit anderen intersexuellen Personen. Zehnder untersuchte neun der zehn zum Zeitpunkt der Analyse veröffentlichten persönlichen Geschichten, welche sie – wie das Material der besagten Seiten im Allgemeinen – als zentrale Datenquelle für die Sozialwissenschaften versteht. Sie zielt mit ihrer qualitativen Einzelfallstudie auf die subjektive Wahrnehmung einzelner Menschen ab, nicht also auf die Darstellung einer objektiven Sichtweise oder auf eine repräsentative Datenerhebung. So lassen sich zumindest „kulturelle, historische und gesellschaftliche Verhaltensweisen, Regeln und Deutungsmuster“ (ebd., S.29) erkennen, von welchen ein vager Rückschluss auf die soziale Umwelt möglich wird. Von der Annahme ausgehend, dass die Bedeutung der Geschlechtsidentität bisher unergründete komplexe Zusammenhänge bildet, also nicht in einfacher Abhängigkeit vom chromosomalen, gonadalen und somatischen Geschlecht steht, legt Zehnder weniger Wert auf die medizinische Diagnose der Personen, sondern begnügt sich mit deren gemeinsamen Eigendefinition als »XY-Frau« (vgl. ebd., S.30). Die Autorin kodierte die Texte offen, die Kategorien werden also sukzessive um neue Aspekte erweitert, wodurch ein Kodierleitfaden erstellt wird. Dadurch verspricht sich Zehnder eine Orientierung an der Sichtweise der intersexuellen Personen und Offenheit für Unerwartetes (vgl. ebd.). In einem zweiten Durchgang wurden die Berichte erneut kodiert, diesmal anhand der beiden Schwerpunkte der Anforderungen und Ressourcen. „Letztlich wurden die Aussagen zu den Kategorien analysiert, verknüpft und interpretiert“ (ebd.). Zehnder stellt die Frage nach den zentralen Lebensthemen der neun Frauen (vgl. ebd., S.29); im Folgenden sollen diese, wie oben erwähnt, auf pädagogisch relevante Inhalte verkürzt dargestellt werden.

4.2.1.2 XY-Frauen Deutschland

Als selbstdeklarierte Kontaktgruppe für Menschen mit einem männlichen XY-Chromosomensatz bei einem weiblichen Erscheinungsbild, widmen sich die »XY-Frauen« dem Anliegen, „die Isolation aufzubrechen, zu der die Gesellschaft viele intersexuelle Menschen verdammt“ (XY-Frauen). Die Gruppe ist Teil des eingetragenen Vereins »Intersexuelle Menschen«, der sich der Vernetzung der Selbsthilfegruppen im deutschsprachigen Raum und ferner der Pflege eines engen Kontaktes zum »Netzwerk Intersexualität« verschreibt (vgl. Zehnder 2008, S.30f). „Neben dem Austausch untereinander möchte die Gruppe [der »XY-Frauen«] Aufklärungsarbeit betreiben, Informationen und Erfahrungen weitergeben und einen gelösten Umgang mit der Thematik fördern“ (ebd., S.30). Da die von Zehnder untersuchten, persönlichen Geschichten auf der Website der XY-Frauen veröffentlicht wurden, kann diesen Personen „eine emanzipatorische Haltung und ein zumindest minimales Engagement bezüglich der Intersexualität unterstellt werden“ (ebd., S.31). Die untersuchten Texte sind zwischen 4350 und 18490 Zeichen lang, acht davon wurden in der Ich-Form und einer in der dritten Person verfasst; allen gemein ist, dass die jeweilige Person sich selbst als intersexuell bezeichnet und sie den Berichten zufolge von mindestens einem/r Ärzt·in die Diagnose »Intersexualität« gestellt bekam (vgl. ebd.). Zehnder legt ihre Untersuchung nicht als repräsentativen Vergleich, sondern lediglich als Kategorisierung von neun Einzelfällen an (vgl. ebd., S.32).

4.2.1.3 Zusammenfassendes Protokoll

Um das Material zu reduzieren, unterteilt Zehnder im Rahmen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse in fünf Überkategorien, nämlich dem »Beziehungsnetz«, den »medizinischen Ereignissen« wie Arztbesuche, Behandlung und Diagnose, den »Emotionen«, der »Wahrnehmung« sowie der »Information« (vgl. ebd., S.34ff).

4.2.1.3.1 Beziehungsnetz

Mit Ausnahme eines Berichtes, erfährt das Familienleben als solches kaum Reflexion und so kommen Beschreibungen der »Familie« in den Texten nur spärlich vor. Mit gewisser Knappheit wird häufig von Schwierigkeiten berichtet, welche in etwas Unaussprechlichem gründen, was auf den familiären Beziehungen zu lasten scheint (vgl. ebd., S.34). Im Unklaren bleiben häufig die Geschwisteranzahl wie auch die Beziehung zum Vater; genannt werden die Eltern als Paar oder aber Interaktionen mit der Mutter. U.a. als Begleitung beim Gang zum/r Gynäkolog·in oder anderen Mediziner·innen (z.B. bei ausbleibender Periode), wird die Mutter als

Gesprächspartner·in und Expert·in hinsichtlich der körperlichen Entwicklung angesehen (vgl. ebd.).

Von »Freundschaften« wird meist aus der Kindheit oder frühen Jugend berichtet; einzelne Freundschaften werden eher selten reflektiert. „Freunde stellen in den Berichten ebenfalls eher eine Gruppe von Adressaten dar, wenn das Schweigen gebrochen wird“ (ebd., S.34f). Acht der neun Frauen berichten von »Liebesbeziehungen«, was weiter unten noch genauer zu beschreiben sein wird (vgl. ebd.).

Der erste Kontakt zur *Selbsthilfegruppe* stellt meist einen Wendepunkt im Leben der Betroffenen dar. In der Begegnung mit anderen intersexuellen Menschen lernen viele Frauen zum ersten Mal, über ihre Besonderheiten zu sprechen und fühlen sich auch erstmals verstanden. Sie beschreiben häufig, dass es ein gutes Gefühl ist, sich für einmal nicht massgeblich von den Anderen zu unterscheiden. [...] Mit dem Kontakt zur Gruppe eröffnet sich oft ein neuer, positiver Lebensabschnitt und für manche wird die Gruppe zum Familienersatz [kursiv im Orig.].

(Zehnder 2008, S.35)

4.2.1.3.2 Selbstwahrnehmung: Körperliche Entwicklung, Sexualität und Partner·innenschaft

Die Adoleszenzkrise betrifft die jungen Mädchen in besonderem Masse, weil die in diesem Alter üblicherweise gehegten Befürchtungen, nicht so zu sein wie alle anderen, sich bei Mädchen mit Intersex-Syndromen bewahrheiten. Die jungen Frauen bekommen ihre Menstruation nicht, bei manchen tritt gar eine Vermännlichung ein. Mit diesen Veränderungen resp. dem Ausbleiben der Veränderungen, beginnt ein Versteckspiel gegenüber Gleichaltrigen, das von vielen Frauen beschrieben wird.

(Zehnder 2008, S.35)

Dementsprechend kommt der Beschreibung der körperlichen Entwicklung, sowie der Sexualität und der Partner·innenschaft ein großer Teil der Erzählungen der XY-Frauen zu (vgl. ebd.). Es wird berichtet von Gefühlen des Ausschlusses bei Gesprächen über Hygieneartikel, genau wie von Bemühungen, in Umkleidekabinen nicht gesehen zu werden; immer wieder lässt sich der Wunsch nach Normalität herauslesen, welchem auf teils recht originellen Wegen nachzukommen versucht wird (vgl. ebd., S.35):

Meine Brüste wuchsen, nur meine Regel wollte und wollte nicht eintreten. Eines Tages mischte ich rote Wassermalfarbe an und malte mir die Unterhose rot an und prahlte vor meinen Eltern, ich hätte meine Tage bekommen, was meine Eltern sehr schockte.

(P7: 14:17 in Zehnder 2008, S.35)

Hier scheint sich die, in fast allen, im Rahmen der Analyse beschriebenen Fällen praktizierte Verschweigungstaktik der Eltern (und Ärzt·innen) erahnen zu lassen. Diese scheint für Zehnder problematisch zu sein, denn „[e]ine Auseinandersetzung mit den besonderen Bedingungen kann nicht stattfinden, so lange die betreffenden Personen nicht wissen, *worin* sie sich von anderen unterscheiden [kursiv im Orig.]“ (Zehnder 2008, S.36). Zwar treten die Erzähler·innen der erwachenden Sexualität und der ersten Liebe mit Missbehagen und eher ausweichend entgegen. Doch mit einer Ausnahme berichten alle von Beziehungen, welche sie im Laufe ihres Lebens eingingen, sowie von sexuellen Erfahrungen, die sie machten (vgl. ebd.).

Beziehungen und Sexualität sind Bereiche, bei denen die Betroffenen sich nicht mehr verstecken können, sondern ihren Partnerinnen und Partnern Erklärungen abgeben müssen und wollen, und sei es nur das Wenige, das sie selbst wissen.

(Zehnder 2008, S.36)

4.2.1.3.3 Medizinische Ereignisse

Als ein weiteres zentrales Thema innerhalb der Berichte sind medizinische Ereignisse zu nennen, also Untersuchungen, Diagnosen, Behandlungen und einhergehende Erklärungen der Besonderheiten. Im Speziellen erinnern sich die Erzähler·innen an „nicht enden wollende Fahrten in Kliniken, an Studentengruppen, die sich um die Patienten scharen und ihr Genitale betrachten, an Ängste, Krankenhausphobien“ (ebd.), sowie unter falschem Vorwand durchgeführte Eierstockentfernungen. Nicht selten scheinen solche Erinnerungen sich auf traumatische Erlebnisse zu beziehen, „in denen die Kinder oder jungen Mädchen von Angst, Scham und Verzweiflung geplagt sind“ (ebd.). Die Ärzt·innen scheinen den Erzähler·innen statt Erklärungen, welche ihnen die komplexen medizinischen Vorgänge verständlich gemacht hätten, vielmehr durch ratlose Ausflüchte und diffuse Äußerungen große Verunsicherungen geboten zu haben. U.a. resultierten daraus Ängste, wie jene vor einer plötzlichen Vermännlichung (vgl. ebd.).

4.2.1.3.4 Informationen

In allen Berichten wurden „Unwissenheit, Schweigen der Umgebung und das Nicht-Aussprechen-Dürfen der Besonderheiten“ (ebd., S.37) behandelt, woneben auch das Bedürfnis zur Sprache kam, „an Informationen zu gelangen und diese weitergeben zu können“ (ebd.). Die Frauen können sich nicht daran erinnern, dass ihnen als Kind, weder von Ärzt·innen, noch von ihren Eltern erklärt wurde, worin die ständig wiederkehrenden Arztbesuche begründet lagen bzw. liegen und dass sie meist nur wussten *dass* etwas, aber nicht, *was* nicht in Ordnung war bzw. ist. Die eher verunsichernden als aufklärenden Äußerungen der Ärzt·innen und Eltern sowie die fehlende Offenheit sorgten unter Umständen dafür, „dass die Frauen selbst Erklärungen für die fehlende oder unübliche körperliche Entwicklung suchten“ (ebd.):

Nach und nach begann ich, mir selbst die Schuld für die ausbleibende Entwicklung zu geben. Ich war überzeugt, ich sei irgendwie innerlich »verklemmt«, und dadurch habe sich auch körperlich etwas verklemmt [Hervorh. im Orig.].

(P4: 36:28 in Zehnder 2008, S.37)

Als meine Clitoris mit 13/14 zu wachsen begann [...], dachte ich, es läge daran, dass ich relativ früh angefangen hatte, mich selbst zu befriedigen und schwieg erst mal.

(P5: 18:20 in Zehnder 2008, S.37)

Den Frauen fehlten Begrifflichkeiten, um über ihre Umstände zu sprechen, wobei diese Sprachlosigkeit sie letzten Endes dennoch nicht davon abhielt, das Schweigen über ihre Lebenssituation zu brechen (vgl. Zehnder 2008, 37f).

Die Frauen erfahren meist zufällig und anhand an sie ausgehändigter Arztberichte von ihrer Intersexualität, wobei dies nicht zwingend zu einer Aufklärung, sondern zu weiterer Verheimlichung führt. Die Frauen „kennen die Bezeichnungen für ihre unüblichen körperlichen Konstitutionen nicht, einige müssen sich erst Zugang zum Internet verschaffen oder sich durch englischsprachige Berichte kämpfen“ (ebd., S.38).

4.2.1.3.5 Normalität und Abweichung

Der Wunsch, normal zu sein, sich normal zu verhalten, normal zu wirken und wahrgenommen zu werden, aber auch der ständige Konflikt mit der Norm und die Konfrontation mit dem eigenen Unterschied ist in allen Geschichten Thema. Dies zieht sich durch alle Kategorien und stellt eine Art Überkategorie dar.

(Zehnder 2008, S.38)

Die Erzähler·innen beschreiben zum einen eigene Erwartungen, wie beispielsweise Kinderwünsche, zum anderen Erwartungen, welche sie seitens ihrer Eltern vermuteten, beispielsweise, dass diese lieber einen Sohn großgezogen hätten. Einmal wird die Empfindung geäußert, die Erzähler·in sei stets für einen Jungen gehalten worden, wobei dies auf die Kleidung und das Spielverhalten zurückgeführt wird (vgl. ebd., S.38f).

Das Thema der Normalität bzw. der Abweichung bekommt auch in der eigenen Körperwahrnehmung Bedeutung zugeschrieben:

Ich fand immer mehr Dinge an mir anormal, komisch, auffällig: meine grossen Hände, die feinen Härchen überall auf meinem Körper (sogar auf Fingern und Zehen!), meine wahnsinnig vielen Muttermale, meinen Schweiss, meine Haut.

(P8: 47:49 in Zehnder 2008, S.39)

Nach aussen muss alles »ganz normal« gewirkt haben. Aber meine Schwierigkeiten, mit meinem Körper zu leben, wurden immer schlimmer.

(P4: 70:72 in Zehnder 2008, S.40)

Die Wahrung des Scheins nach außen scheint folglich von großer Bedeutung zu sein, u.a. auch in schulischer Umgebung:

In der Schule hatte ich nun immer Tampons parat, falls eins von den anderen Mädchen einen brauchen und mich darauf ansprechen sollte.

(P3: 131:132 in Zehnder 2008, S.40)

Antworten der Erzähler·innen waren u.a. ein innerlich aufrecht erhaltener Widerstand gegen Normierungen oder ein hoher Anspruch an die eigene Leistung, um Normalität durch Kompensation zu erhalten (vgl. Zehnder 2008, S.40). Außer im Zusammenhang mit der

Pubertät werden Befürchtungen, nicht dem Normalen zu entsprechen auch in Bezug auf die Partner·innenschaft geäußert, genau wie hinsichtlich der Begegnung mit der Selbsthilfegruppe. Hierbei findet mitunter eine Sensibilisierung gegenüber der Frage nach Weiblichkeit, allgemeinen Begrifflichkeiten oder des konkreten Normalitätsbegriffs statt (vgl. ebd., S.40f). Zehnder fasst zusammen:

Normal sein, gleichzeitig die eigene Geschichte nicht verleugnen, den Prozess des Realisierens, später das Akzeptieren der Besonderheit, das sich als besonders sehen, als ausserhalb der Norm sehen und sehen dürfen, sich gleichzeitig als wertvoll einzustufen und sich als ganze Frau wahrzunehmen, all dies stellt enorm hohe Anforderungen an die jungen Frauen dar. Permanent werden sie während ihrer Entwicklung damit konfrontiert, dass sie sich unterscheiden, sei es bei der Beobachtung von Spielkameradinnen oder in ersten sexuellen Erlebnissen. Sie müssen sich erklären, ohne selbst zu wissen, warum sie nicht sind wie alle andern. Sie sehen sich mit der Unsicherheit von Ärzten und Eltern konfrontiert und finden später keine Worte, sich zu erklären. In allen Geschichten kommen intensive Gefühle zum Ausdruck wie Angst, Scham und Schuldgefühle. Und immer wieder erscheint das Wort Monster.

(Zehnder 2008, S.41)

Des Weiteren stellt Zehnder fest:

Die Beschreibung des Bruches mit der Normalität stellt insofern wiederum Normalität her, als sich die Intersexualität in den Narrationen immer in Ambivalenz manifestiert. Nur so ergibt die körperliche Konstitution Sinn: Die Geschichte der Erzählenden bringt die Zugehörigkeit zu beiden Geschlechtern zum Ausdruck. Normalität als intersexueller Mensch bedeutet eben gerade nicht, *ein* Geschlecht zu sein, sondern retrospektiv immer schon, beiden Geschlechtern angehört zu haben, beide gewesen zu sein oder zumindest als beides wahrgenommen worden zu sein [kursiv im Orig.].

(Zehnder 2008, S.38f)

4.2.1.3.6 Diskussion und Fazit – Anforderungen und Ressourcen

Zehnder leistet eine wichtige Vorarbeit für weitere (pädagogische) Überlegungen, indem sie die Anforderungen und Ressourcen mit welchen die Erzähler·innen leben, nach dem Stressmodell Padlinas und Kolleg·innen in Relation zueinander setzt (vgl. Padlina et al. 1998;

Zehnder 2008, S.41). Nach diesem Modell muss jeder »Anforderung« eine »Ressource« entgegengesetzt werden können, damit kein Stress entsteht (vgl. ebd.). »Herausforderungen« entstehen dort, wo die Anforderungen leicht überwiegen; »Überforderungen« entstehen dort, wo Anforderungen und Ressourcen in starkem Ungleichgewicht zu Ungunsten der Ressourcen zueinander stehen (vgl. ebd.). Mit Zehnder sollen an dieser Stelle Ressourcen aufgelistet werden, welche zumindest den Erzähler·innen zur Verfügung stehen; allgemeiner Handlungsbedarf lässt sich hier bereits induzieren (vgl. ebd., S.41ff). Zehnder erarbeitet folgende Bereiche (vgl. ebd.):

- »Partner·innenschaft«
- »Schweigen/Geheimnis«
- »Selbstfindung und Selbstwertschätzung«
- »Erfolg und Leistung«
- »Wissen«
- »Familie«
- »Selbsthilfegruppe«

Bereiche wie die »Partner·innenschaft« bergen die Möglichkeit in sich, Selbstvertrauen zu schenken; in der Sexualität lässt sich die eigene Person wie der eigene Körper als *normal* erfahren, in dem (die eigene) Sexualität als gangbar erfahren wird (vgl. ebd., S.41f). Auf der anderen Seite ergeben sich hier auch Ängste vor potentiellen Sanktionen auf den eigenen Körper: „Wenn der Koitus nicht möglich ist, kann dies die Partnerschaft und das Selbstwertgefühl stark belasten“ (ebd., S.41). Der im Laufe dieser Arbeit immer wieder beschriebene Kontakt mit Ärzt·innen kann Hilfesuchenden ebenfalls als Ressource oder aber als enttäuschende und belastende Anforderung erscheinen (vgl. ebd.).

In den meisten Lebensbereichen scheinen die jungen Frauen stark überfordert:

In der Schule, beim Spielen und Turnen, später in Gesprächen und bei der ersten Verliebtheit ist das Anderssein omnipräsent. In den Geschichten ist von Verzweiflung, Depressionen, Selbstmordgedanken, von Nervenzusammenbrüchen, Minderwertigkeitsgefühlen und Ängsten, von Hilflosigkeit und Einsamkeit die Rede.

(Zehnder 2008, S.42)

Zehnder legt die Vermutung nahe, dass die Erzähler·innen in besonderem Maße von Krisen, beispielsweise in der sexuellen Identitätsentwicklung betroffen waren bzw. sind. Da sie es als Kinder und Jugendliche nicht lernten, „so gelingt es auch später nicht, ein «gesundes Verhältnis» dazu herzustellen [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.).

Als große Anforderung, fast schon Überforderung, präsentiert sich das von Zehnder als »Schweigen/Geheimnis« benannte Thema (vgl. ebd., S.42). Zwar wird das Reden mit Familie oder Freund·innen, falls es gelingt, als befreiend angesehen. Doch scheint das Reden mit diesen Personen verlernt zu werden, da es stets gilt, dass eigene Geheimnis zu waren und sich zu verstecken, nicht selten auch vor einem selbst (vgl. ebd.).

Um den eigenen Körper akzeptieren zu können, schlagen die Erzähler·innen u.a. den Weg der »Selbstfindung und Selbstwertschätzung« ein, wie beispielsweise über Psychotherapie oder die Definition der eigenen Weiblichkeit anhand geistiger statt physikalischer Eigenschaften (vgl. ebd.). Die jeweilige Person weicht damit aber lediglich auf eine andere ihrer Eigenschaften aus, ohne die vermeintlich defizitäre Intersexualität positiv zu bewerten (vgl. ebd.).

»Erfolg und Leistung«, zum Beispiel im Beruf oder der Schule scheinen nicht selten als Ressource zu dienen, genau wie der Druck, besser sein zu müssen als die anderen, der aus einem negativen Gefühl hinsichtlich der eigenen scheinbar defizitären Abweichung resultieren kann (vgl. ebd.).

Das Wissen, Erkenntnisse über Intersexualität, sei es aus Büchern, dem Internet, von Ärzten oder anderen Betroffenen wird immer wieder als hilfreich beschreiben. Es kann sein, dass ein Anstieg des Informationslevels vorübergehend verwirrend oder gar schockierend wirkt. In der Regel wird die Zunahme aber nach einer Zeit des Verarbeitens als wichtig eingeschätzt [kursiv im Orig.].

(Zehnder 2008, S.42f)

Zehnder stellt fest, dass die »Familie« *keine* bedeutende Ressource für die Erzähler·innen darstellt(e) (vgl. ebd., S.43). Lediglich nach dem Abschluss wichtiger Prozesse wird diese einbezogen; das Gespräch mit den Eltern ist als ein Schritt, das Schweigen zu brechen zu verstehen (vgl. ebd.).

»Selbsthilfegruppen« bzw. der generelle Kontakt zu anderen Betroffene·n scheinen bei den sozialen Kontakten am hilfreichsten zu sein (vgl. ebd.). Neben der Wissensvermittlung und dem verbalen Austausch, ermöglicht die Selbsthilfegruppe die gleichzeitige Normalisierung des Besonderen neben der Abgrenzung von den sogenannten Normalen (vgl. ebd.).

Hier kann nun die Besonderheit selbst als Ressource eingesetzt werden, sie ist Mittel, sich zu verbünden. In allen anderen Bereichen wird die positive Bewertung der Besonderheit nicht als Ressource wahrgenommen.

(Zehnder 2008, S.43)

In den untersuchten neun Berichten tauchte die Familie nur selten als Ressource im Umgang mit Intersex auf. Eltern sind mit der Situation selbst überfordert und können ihre Kinder nicht unterstützen. Durch genügend Information und Beratung kann dies geändert werden.

(Zehnder 2008, S.46)

Gerade mit Blick auf Zehnders letzte Feststellung sei erneut darauf hingewiesen, dass die hier dokumentierten Einstellungen und Erfahrungen konkreter Natur sind. Die höhere Bewertung der Selbsthilfegruppe gegenüber der Familie wird von *Mitgliedern* einer Selbsthilfegruppe auf deren Website formuliert; unter Umständen finden intersexuelle Menschen, deren Familien als Ressource dienen und dienen keinen Weg zu entsprechenden Selbsthilfegruppen.

Zwar arbeitet Zehnder, anknüpfend an die oben genannten Bereiche gezielt den Handlungsbedarf hinsichtlich sozialarbeiterischer Tätigkeiten heraus (vgl. ebd., S.44), doch scheint deren Adaption an pädagogische Arbeit im Allgemeinen recht einfach von der Hand zu gehen.

Festzuhalten ist, dass jede Form des Stresses oder der Überforderung in Relation zu den gegebenen Ressourcen auf die jeweilige Person einwirkt.

Sind nicht genügend eigene Ressourcen vorhanden, stellt die Gesellschaft, stellen Professionelle für die Bewältigung von Krisen Ressourcen zur Verfügung oder sie helfen, vorhandene Ressourcen zu aktivieren. In besonders benachteiligten sozialen Milieus oder bei schwierigen psychischen oder körperlichen Konditionen ist dies oft nötig. Nicht jedes Kind braucht gleich viel Unterstützung in seiner Entwicklung, bei der Bewältigung der Adoleszenzkrise, bei gesellschaftlich oder individuell belastenden oder sehr prägenden Fragen.

(Zehnder 2008, S.44)

Zehnder zeigt mit ihrer Untersuchung der Berichte auf der Webseite der XY-Frauen, dass zumindest die dort Erzählenden nicht ausreichend Unterstützung erfuhren. Besonders hervorgehoben werden kann, dass den Betroffene·n nicht nur keine Unterstützung zuteilwurde, sondern dass ihnen Professionelle und Familie selbst als Überforderungspotential entgegentraten (vgl. ebd.). Sozialarbeiterische oder psychologische Hilfe im Kindes- und Jugendalter wurde in keinem der Berichte beschrieben; erst Therapien im Erwachsenenalter stellten Hilfen dar (vgl. ebd.).

Zehnder möchte nun die soziale Arbeit als Ressourcenarbeit auf verschiedenen sozialen Ebenen verstanden wissen, die sich ressourcenorientiert bezieht, „nicht nur auf individuelle Problemlagen und innere Krisen, sondern auch auf Prozesse und Interaktionen in zwischenmenschlichen Beziehungen“ (ebd., S.45). Besonderes Augenmerk kommt dem Zugang zu Informationen zu, welche den Betroffene·n uneingeschränkt gewährleistet werden müssen, auch wenn sie widersprüchlicher Natur sind (vgl. ebd., S.45f). Als Expert·innen in eigener Sache darf ihnen dieses Wissen, um deren Entscheidungsfähigkeit willen, nicht als gewichtige Ressource vorenthalten werden (vgl. ebd.). „Betroffenen muss das Gefühl gegeben werden, dass die Besonderheit von ihnen stets thematisiert werden darf und jede Frage gestellt werden kann“ (ebd., S.45). Gleichzeitig haben Betroffene· auch das Recht, sich Fragen zu entziehen, wenn sie diese nicht beantworten möchten (vgl. ebd.). Vielen Eltern scheint es schwer zu fallen, mit ihren Kindern über Intersexualität zu sprechen, im Besonderen, „wenn gängige Modelle nicht herangezogen werden können und sie nur wenige Fakten kennen“ (ebd.). Der Zugang zu entsprechenden Informationen ist auch hier ein möglicher Weg, um Ressourcen zu schaffen.

Die Wissensvorräte müssen für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, so dass eine Sensibilisierung stattfinden kann. Des Weiteren muss es möglich sein, dass Nicht-Medizinerinnen und Nicht-Mediziner eine Sprache finden, um über Intersexualität und damit zusammenhängende Ängste und Sorgen zu sprechen – in- und ausserhalb der Familie.

(Zehnder 2008, S.46)

Mit Zehnder kann sich hier für eine transdisziplinäre Forschung ausgesprochen werden, die mit und zur Unterstützung der betroffenen Personen agiert (vgl. ebd.).

4.2.2 Erfahrungsberichte »Betroffene-r« im Zusammenhang mit pädagogischen Wirkungsstätten

Ungeachtet der Gefahr einer erneuten Stigmatisierung, die mit jeder Quantifizierung, Objektivierung oder (Re-)Definition von Behinderung assoziiert ist, sind zuverlässige Daten unerlässlich, um die Gesundheitsversorgung zu verbessern, medizinische und soziale Dienste in angemessener Form bereitzustellen oder beispielsweise die Umwelt behindertengerecht zu verändern.

(Dederich 2012, S.33)

Die Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter »männlich« oder »weiblich« bringt weitreichende Folgen mit sich (vgl. Köbsell 2010, S.17), genau wie die Zuordnung zu einer intersexuellen Geschlechtskategorie. Swantje Köbsell geht davon aus, „[e]inem gewissen Prozentsatz der Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer wird zu irgendeinem Zeitpunkt in ihrem Leben zusätzlich das Etikett »behindert« angeheftet [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.). Damit gehören sie zu einer Minderheit innerhalb der Gesellschaft, welcher die Teilhabe an eben jener Gesellschaft strukturell erschwert wird (vgl. ebd.). Auch die Intersexualität als eine Abweichung von der männlichen bzw. weiblichen »Normalität«, könnte zu einer Behinderung im Sinne einer gesellschaftlichen Strukturkategorie führen (vgl. ebd.).

Mit der folgenden qualitativen Einzelfallstudie sollen subjektive Erfahrungen herausgearbeitet werden, welche intersexuelle Menschen in den verschiedenen Abschnitten ihrer Lebenswege, speziell im pädagogischen Kontext machten oder machen. Hierbei gilt unsere Aufmerksamkeit einigen Erfahrungsberichten und Äußerungen unterschiedlichen Ursprungs. Da viele berichtende Personen Gebrauch von Pseudonymen machten, ist nicht auszuschließen, dass zwei oder mehrere Personen nicht gar aus Zufall ähnliches schildern, sondern weil es sich in Wirklichkeit um ein und dieselbe Person unter anderem Namen handeln könnte. Wenn dies auch unwahrscheinlich erscheint, soll diese Möglichkeit dennoch in Betracht gezogen werden. Die Äußerungen stammen teils aus journalistischen Interviews, teils aus autobiografischen Texten, die zwar in wissenschaftlichen Publikationen Platz fanden, jedoch keine objektiven Sichtweisen festhalten.

Weiter kann davon ausgegangen werden, dass die Rekonstruktionen unter der jeweiligen Fragestellung nicht als Abbilder des Erlebten, sondern als Näherungen an dieses zu verstehen sind (vgl. Flick 2015a, S.161ff). Die (Daten-)Triangulation zwischen verschiedenen Methoden – zudem aus einer geringen Anzahl an Berichten schöpfend – sollte nicht als Versuch

missinterpretiert werden, objektive Wahrheit(en) aufzuzeigen (vgl. Flick 2015b, S.310f). Die Untersuchung kann nicht als repräsentativer Vergleich erachtet werden, sondern soll vielmehr als eine Kategorisierung von Einzelfällen verstanden werden. Ziel dieser Analyse soll jedoch nicht die alleinige Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen sein; Ziel ist es, fundamentale (soziale) Phänomene sichtbar zu machen. Die Zusammenfassung dieser Beiträge kann also als Versuch gesehen werden, die Breite und Tiefe der Basis einer späteren Argumentation zu verdichten. Die zentrale Frage dieses Gliederungspunktes kann letztlich wie folgt verfasst werden: *Erfahren intersexuelle Menschen eine Einschränkung bzw. Behinderung in ihrem Erleben und Handeln, in Lebensbereichen von pädagogischer Relevanz?*

Um die Intersubjektivität in der Forschung gewährleisten zu können, sind hier Kriterien der Auswahlentscheidung notwendig,

- bei der Erhebung von Daten (Fallauswahl, Fallgruppenauswahl),
- bei der Interpretation (Auswahl des Materials und Auswahl im Material) sowie
- bei der Darstellung von Ergebnissen (Präsentation des Materials)

(Merkens 2015, S.286)

Die Auswahl der Fallbeispiele (vgl. Merkmens 2015, S.286ff) fällt insofern leicht, da es zum Zeitpunkt dieser Auswahl nur wenige Wortmeldungen intersexueller Menschen im deutschsprachigen Raum gibt, die sich umfassender auf pädagogische Bereiche beziehen. Wenn die Beschränkung auf deren Erfahrungen in pädagogischen Handlungsfeldern auch eine Reduzierung des Materials mit sich bringen mag, sorgt der Facettenreichtum der Stichprobe dennoch für eine gewisse Varianz. Selbstverständlich kann die Kombination verschiedener Zeiträume, Personen und Orte auch als eklektizistisch geringbewertet werden (vgl. Flick 2015b, S.310f), dennoch erscheint sie zweckdienlich für eine erste Bestandsaufnahme.

Vor Augen zu führen ist, dass sich die Zugänglichkeit (vgl. Merkmens 2015, S.288ff) auf Personen beschränkt, welche im Stande dazu waren, die Bereitschaft einer öffentlichen Kundgabe ihrer Erfahrungen aufzubringen. Menschen die z.B. aus Schamgefühl, Resignation oder schlichtweg Unwissenheit über ihre eigenen körperlichen Bedingungen keinen Schritt in die Öffentlichkeit wagen oder wagten, könnten auch ganz andere Erfahrungen in schulischen Handlungsfeldern gemacht haben. Wer öffentlich aktiv werden möchte, will dabei vermutlich ein Eigeninteresse vertreten. Zwar gilt es eine gewisse Authentizität zu erhoffen, wie sie eben nur in Wortmeldungen der betroffenen Personen selbst zum Ausdruck kommen kann, dennoch sei vor einer allzu leichtfertigen Generalisierung abgeraten.

Die Daten aus den diversen Fallbeispielen sollen zur sukzessiven Entwicklung von Konzepten dienen, welche zuletzt Einzug in ein handlungstheoretisches Modell finden. Die spätere Bezugnahme auf bestehende Theorien ist zwar unverzichtbar, jedoch werden Theoriekonzepte auch im Zuge der Analyse von Daten entdeckt und müssen sich an diesen bewähren.

Anders als für das theoretische Kodieren üblich, sollen zunächst keine Achsenkategorien bzw. keine Kernkategorie herausgearbeitet werden (vgl. Flick 2017, S.387). Stattdessen möchte ich diese Kategorien bereits im Vorhinein von anderer Stelle übernehmen, um zu überprüfen, ob das Phänomen der Behinderung sich tatsächlich im Alltag, bzw. in den pädagogisch vorstrukturierten Handlungsfeldern konstituiert. Um diese Inspektion zu ermöglichen, scheinen jene Faktoren als Kategorien fungieren zu können, welche von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) in der ICF, der »Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit« (*»International Classification of Functioning, Disability and Health«*) verfasst wurden.

Dem vorausgehend werden nun die einzelnen Fallbeispiele kurz vorgestellt, wobei hier und später eine einfache Paraphrasierung zu Gunsten einer möglichst theoriegenerierenden Befragung der Texte verwendet werden soll (vgl. Böhm 2015, S.477f).

Unter einem weiteren Gliederungspunkt finden Äußerungen einiger Eltern intersexueller Kinder ihren Platz. Auch hier werden wenige Wortmeldungen aufs Erste dazu benutzt, um einen Überblick über mögliche Erfahrungen zu geben; eine allzu leichtfertige Induktion erscheint auch an dieser Stelle nicht als ratsam.

Die Interpretation der Äußerungen intersexueller Menschen erfolgt durch eine Reduktion der Ursprungstexte anhand der angekündigten, an der ICF orientierten Kategorisierung. Die Wortmeldungen der Eltern werden ausgehend von Zusammenfassungen und Passagenziten interpretiert bzw. kontextualisiert (vgl. Flick 2017, S.386ff).

Um dem, von intersexuellen Menschen vielerorts geäußerten Wunsch nachzukommen, die Expertise der intersexuellen Menschen im Prozess des wissenschaftlichen Wissensgewinns nicht zu übergehen (s.o.), werden die kategorisierten Äußerungen nicht erst im Anhang zur Einsicht preisgegeben.

4.2.2.1 Datenmaterial – Intersexuelle Personen

Die 1978 geborene Eveline berichtet als intersexuelle Person mit AGS von den erfahrenen medizinischen Eingriffen, psychischen Schwierigkeiten und der Verheimlichung ihrer Diagnose »Intersexualität« (vgl. Eveline 2008, S.19ff). „Sie beschreibt ihren langen und mühsamen Werdegang, ihre Versuche, einen Platz für sich zu finden während der langen Zeit

völliger Unwissenheit über ihre Intersexualität sowie über den Zeitpunkt ihrer Aufklärung hinaus“ (Zehnder/Groneberg 2008, S.10).

Klaras Lebensumstände werden im Rahmen eines journalistischen Interviews mit Clara Morgen beleuchtet (vgl. Morgen 2013, S.56ff). Zum Zeitpunkt des Interviews 36-jährig, äußert sie sich zu ihren Erfahrungen als XY-Frau (AIS); geboren wurde Klara 1976, sie bezeichnet sich „als weiblich zugewiesener intersexueller Mensch“ (Morgen 2013, S.61).

Auch Jeroens Berichte werden einem solchen Interview entnommen (vgl. Morgen 2013, S.63ff). Jeroen nahm sich lange als homosexuellen Mann war, bis er schließlich zu der Erkenntnis kam, intersexuell zu sein und mit CAIS zu leben. Jeroen ist zum Zeitpunkt des Interviews 41 Jahre alt und verbrachte seine Kindheit und Jugend in der damaligen DDR (vgl. ebd.).

Als vierte hier wahrgenommene Person, und als dritte Person aus der Interviewreihe mit Clara Morgen, ist Simon zu nennen (vgl. Morgen 2013, S.80ff). Der zum Zeitpunkt des Interviews 45-jährige berichtet von unbeschwerten ersten Lebensjahren, wobei sich, zwischen den Zeilen lesend, die Vermutung einer Kindheit in der Rolle des Mädchens hegen lässt. Mit 15 Jahren musste Simon „dann passende Überlebensstrategien entwickeln“ (Simon in Morgen 2013, S.80), um die offensichtlich gewordenen androgynen Körpermerkmale und Wesenszüge zu rechtfertigen (vgl. ebd.). Simon grenzt sich gegenüber vielen anderen intersexuellen Menschen, denen er begegnete ab als „nicht behandelt und selbstbestimmt“ (vgl. ebd., S.85); er lebte in Frankreich und Deutschland (vgl. ebd., S.80).

Christiane Völling, geboren 1959, schilderte ihr Leben als intersexueller Mensch zusammen mit ihrer Co-Autorin Britta Julia Dombrowe unter dem Buchtitel »Ich war Mann und Frau« (vgl. Völling 2010). Völlings Lebenslauf erlangte öffentliche Aufmerksamkeit, als die damals 46-jährige, nach erstmaligem Einblick in die entsprechenden Krankenhausakten, ihren Arzt verklagte (ebd., S.229). Völling wurde mit AGS geboren, als Junge großgezogen und erfuhr entsprechende chirurgische und hormonelle Eingriffe; über ihr Sein als »Zwitter« erfährt sie mit 16, das Wort »Intersexualität« hört sie zum ersten Mal mit 46 Jahren (vgl. Völling 2010, S.8, S.12f).

4.2.2.2 ICF: Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit intersexueller Menschen

Ist im Folgenden die Rede von »Behinderung«, wird diese Behinderung nicht als eine negative Eigenschaft verstanden, die dem einzelnen Menschen anhaftet, sondern als ein Phänomen, das sich aus dem Zusammenspiel zwischen diesem Menschen und seinem (sozialen) Umfeld ergibt. Aus einer soziologischen Perspektive stellt Günther Cloerkes fest:

- Eine **Behinderung** ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird.
»Dauerhaftigkeit« unterscheidet Behinderung von Krankheit.
»Sichtbarkeit« ist im weitesten Sinne das »Wissen« anderer Menschen um die Abweichung.
- Ein **Mensch** ist »**behindert**«, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist [fett und Hervorhebung und fett im Original].

(Cloerkes 2007, S.8)

Aus den genannten veröffentlichten Berichten entnehme ich Äußerungen, welche entweder direkt mit pädagogisch strukturierten Handlungsfeldern zusammenhängen oder sich zumindest auf Strukturen beziehen, die diesen naheliegen. Um spätere Überlegungen zu erleichtern, versuche ich unter Berufung auf diese Äußerungen, die sog. »Kontextfaktoren« zu umreißen, welche die Lebenswelten der befragten intersexuellen Menschen bestimmen.

Die Kontextfaktoren stellen einen von insgesamt fünf Bereichen dar, in deren Zusammenwirken in der ICF mögliche Behinderungen erfasst werden können. Dieses von der WHO erstellte bio-psycho-soziale Modell stellt den Versuch einer Klassifikation menschlicher Funktionsfähigkeit dar, in welcher gesundheits- und gesundheitsbezogene Domänen gruppiert werden. Eine Behinderung konstituiert sich zwischen fünf Komponenten, welche in Abbildung 10 in ihrer Wechselwirkung dargestellt werden. Die Umwelt- und personenbezogenen Faktoren werden mancherorts als sog. Umweltfaktoren zusammengefasst, die »Teilhabe« als »Partizipation« bezeichnet. (vgl. DIMDI 2005, S.16ff).

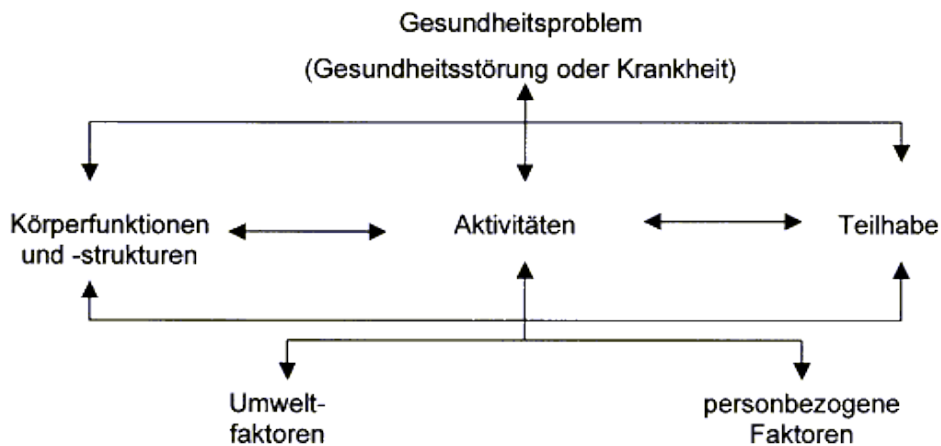


Abbildung 10: Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF (vgl. Fischer 2008, S.21; DIMDI 2005, S.16ff)

Die Berufung auf die ICF an dieser Stelle, lässt sich mindestens anhand zweier Aspekte in ein Licht des Vertretbaren rücken:

Erstens und im Allgemeinen erscheint eine zukünftige disziplinübergreifende Verwendung der ICF recht wahrscheinlich, weshalb sie die Möglichkeit eines erleichterten Austauschs zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen in sich birgt (vgl. Bölte 2009, S.496). Zweitens und im Speziellen könnte – orientiert an der ICF – ein Grundlagenmodell zur pädagogischen Sicherung von Lernmöglichkeiten entwickelt werden. „Dieses könnte allgemeines und zugleich systematisches Wissen über die SchülerInnen als Individuen bereitstellen, das zudem neue Handlungsfelder für Pädagogen etabliert“ (Kiuppis/Pfahl/Powell 2010, S.146).

Der Bezug auf die ICF erscheint aufgrund deren Umfangs und der Offenheit, bzw. aufgrund der vagen Vorgaben zur Verwendung der oben genannten Bereiche als sehr aufwändig und für eine pädagogische Entwicklungsplanung ungeeignet. Für eine erste Bewertung der »Funktionsfähigkeit« intersexueller Menschen sowie für deren möglichen Beeinträchtigungen, vermögen diese fünf Bereiche dennoch zu genügen.

4.2.2.2.1 Gesundheitsproblem

[Ein] Gesundheitsproblem steht als Oberbegriff für (akute oder chronische) Krankheiten, Gesundheitsstörungen, Verletzungen oder Traumata. Ein Gesundheitsproblem kann auch andere Phänomene umfassen, wie Schwangerschaft, Altern, Stress, kongenitale angeborene Anomalien oder genetische Prädispositionen. Gesundheitsprobleme werden nach der ICD-10 kodiert.

(DIMDI 2005, S.145)

Die ICD-10 stellt eine »Diagnose« von Krankheiten, Gesundheitsstörungen oder anderen Gesundheitszuständen zur Verfügung, und diese Information wird mit zusätzlichen Informationen zur Funktionsfähigkeit, welche die ICF liefert, erweitert [Hervorh. im Orig.].

(DIMDI 2005, S.10)

Hinsichtlich des jeweiligen Gesundheitsproblems muss an dieser Stelle nur bedingt auf die konkreten Fallbeispiele eingegangen werden, eint die zitierten Menschen doch alle deren Intersexualität. Generell können die folgenden Diagnosen nach der aktuell gültigen Ausgabe der »Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme« (ICD-10) dem Phänomen der »Intersexualität« zugeordnet werden, wobei diese dort im Kapitel IV »Endokrine, Ernährungs- und Stoffwechselkrankheiten« und im Kapitel XVII »Angeborene Fehlbildungen, Deformitäten und Chromosomenanomalien« verzeichnet sind:

E 25 mehrere Varianten des Adrenogenitalen Syndroms (AGS oder engl. CAH),

E 29.1 5-alpha-Reduktase-Mangel,

E 34.5 Androgeninsensitivität: AIS, partielle Resistenz (PAIS): E 34.50 und komplette Resistenz (CAIS) E 34.51

Q 56.0 Hermaphroditismus

Q 96 = Turner Syndrom (meist ohne zwischengeschlechtliche Befunde)

Q 97 = Anomalien der Genosomen bei weiblichem Phänotyp

Q 98 = Anomalien der Genosomen bei männlichem Phänotyp (vgl. Deutscher Ethikrat 2012, S.35f; ICD-10)

Jeweils mindestens eine dieser Diagnosen wurde in jedem Fallbeispiel gestellt. Hierbei sei darauf hingewiesen, dass eine solche Diagnose das Problem zunächst in der jeweiligen Person bzw. in deren Körper verankert und das eine, von der typischen Erscheinungsform abweichende Ausprägung des biologischen Geschlechts somit als medizinisch behandlungsbedürftig aufgefasst wird (vgl. Deutscher Ethikrat 2012, S.35). Mit der ICF wird prinzipiell versucht, diese defizitorientierte und Individuum-zentrierte Sichtweise zu ändern (vgl. Bölte 2009, S.495).

4.2.2.2.2 Körperfunktionen und -strukturen

Mit »Körperfunktionen« sind die psycho-physiologischen Funktionen von Körpersystemen gemeint, mit »Körperstrukturen« die anatomischen Teile des Körpers, wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile. Eine Schädigung ist nun eine Beeinträchtigung einer Körperfunktion oder -struktur, wie z.B. eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust (vgl. DIMDI 2005, S.51, S.84).

Üblicherweise gibt die ICF ein allgemeines Beurteilungsmerkmal mit negativer Skala zur Kennzeichnung des Ausmaßes oder der Größe der Schädigung vor. Dieses gilt auch für Schädigungen der Körperfunktionen und zählt als erstes Beurteilungsmerkmal für die Schädigungen der Körperstruktur:

xxx.0	Schädigung nicht vorhanden	(ohne, kein, unerheblich ...)	0-4%
xxx.1	Schädigung leicht ausgeprägt	(schwach, gering ...)	5-24%
xxx.2	Schädigung mäßig	(mittel, ziemlich ...)	25-49%
xxx.3	Schädigung erheblich ausgeprägt	(hoch, äußerst ...)	50-95%
xxx.4	Schädigung voll ausgeprägt	(komplett, total ...)	96-100%
xxx.8	nicht spezifizierbar		
xxx.9	nicht anwendbar		

Tabelle 11: Beurteilungsmerkmal (DIMDI 2005, S.51)

Als zweites Beurteilungsmerkmal und zur Dokumentation der Art oder Veränderung in der entsprechenden Körperstruktur wird eine Skala von eins bis neun vorgeschlagen:

- 0 keine Veränderung
- 1 nicht vorhanden
- 2 teilweise nicht vorhanden
- 3 zusätzlicher Teil
- 4 von der üblichen Form abweichend (aberrant)
- 5 Diskontinuität
- 6 abweichende Lage
- 7 qualitative Strukturveränderung, einschließlich Ansammlung von Flüssigkeit
- 8 nicht spezifiziert
- 9 nicht anwendbar

(DIMDI 2005, S.84)

Eine dermaßen spezifische Beurteilung ist aufgrund der verwendeten Daten nicht möglich und des Weiteren wohl auch nicht nötig. Anhand der untersuchten Texte lassen sich auch ohne Verwendung dieser Skalen Beeinträchtigungen einiger Funktionen darstellen, welche in Handlungsfeldern der pädagogischen Arbeit von Bedeutung sein können; mitunter können auch unterstützende Ressourcen ausfindig gemacht werden.

Im Folgenden werden Äußerungen der oben vorgestellten Personen (z.T. zusammengefasst) festgehalten, die sich in die, von der ICF vorgegebenen Kategorien zu den Körperfunktionen und -strukturen einordnen lassen. Die einzelnen Kategorien bzw. Unterkapitel werden hierfür knapp vorgestellt, woraufhin die jeweils ausfindig gemachten Textpassagen folgen.

b126	Funktionen von Temperament und Persönlichkeit: „Allgemeine mentale Funktionen, die das anlagebedingte Naturell einer Person betreffen, individuell auf Situationen zu reagieren, einschließlich der psychischen Charakteristika, die eine Person von einer anderen unterscheiden“ (DIMDI 2005, S.53), inklusive „Extraversion, Introversion, Umgänglichkeit, Gewissenhaftigkeit, psychische und emotionale Stabilität, Offenheit gegenüber Erfahrungen, Optimismus, Neugier, Vertrauen und Zuverlässigkeit betreffen“ (ebd.)
	<ul style="list-style-type: none"> • „gewann [...] nie das nötige Vertrauen, um [...] eine Frage zu stellen“ (Eveline, S.20) • „Mit etwa 13 fühlte ich mich sehr alleine“ (ebd., S.21)

- „Ich fühlte mich nach wie vor unverstanden und sehr alleine“ (ebd., S.22)
- „Ich ging zu meiner Lehrerin und erklärte ihr alles [...] aber sonst konnte ich es niemandem aus meiner Klasse erzählen“ (ebd.)
- während der Ausbildung, „ich entwickelte mich [...] zum Unikum. Ich entfaltete mich zu einer selbstbewussten Persönlichkeit, die sich zu behaupten und zu wehren weiß“ (ebd.)
- Verwendung von Ironie und Sarkasmus im Ausbildungsalter (ebd.)
- anschließend Abnahme der Leistungsfähigkeit, Freudlosigkeit, Suizidgedanken, Depression, Angst- und Panikzustände (vgl. ebd.)
- Krankschreibungen, Psychotherapie und Psychopharmaka (vgl. ebd., S.23f)
- bewusste „Eindrücke vom Anderssein“ (Klara, S.56)
- „[Meine wenigen Freunde] habe ich nicht an mich heran gelassen [...] ich hatte Angst vor den Fragen, die dann kommen könnten: »Was ist denn mit dir los? [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., S.58)
- „Ich habe mich im Laufe der Jahre immer mehr in mich zurückgezogen“ (Klara, S.58)
- „[Nach dem 15. Lebensjahr] habe ich über viele Jahre meinen Zustand verdrängt“ (ebd.)
- „[...] weil wir durch unsere Erfahrungen, durch unsere Traumatisierungen Ängste entwickelt haben, weil uns eingebläut wurde, dass wir nie etwas sagen dürfen, weil wir uns damit selber aus der Gesellschaft katapultieren würden.“ (ebd., S.62)
- „vorspielen, wie glücklich ich bin“ (ebd., S.59)
- Sensibilität und Wutausbrüche hinsichtlich des Themas der eigenen Intersexualität, „weil mich das Thema [...] sehr beschäftigt und belastet hat“ (ebd.)
- Hochgefühl aufgrund einer Hormontherapie, „wirklich oben drüber, wie unter Drogen“ (ebd., S.60) und eintretende Skepsis gegenüber dem Gefühl (vgl. ebd.)
- „Ich wollte nichts verstecken.“ (Jeroen, S.63)
- „Ich hatte das Gefühl, mir immer ein bisschen was rausnehmen zu können, und das war mir mehr als recht“ (ebd., S.66), über Rolle als „»Zwischending« [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.)
- „Ich empfinde es als einen schweren Vertrauensbruch, weil man mir nicht sagen wollte, was mit mir los ist.“ (ebd., S.67)
- war „ein selbstbewusste-stoisches, selbstgenügsames Kind [...] und auch recht wild zum Teil.“ (Simon, S.81)

	<ul style="list-style-type: none"> • „Den Schutzraum hatte ich immer bei mir, durch mich oder in mir selbst.“ (ebd.) • „Für mich war es mit 16 eher eine Adellung, nicht »normal« zu sein. [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.) • über Umgang anderer mit Intersexualität: „Sie brauchen eine Schublade [...] Der Rest ist immer und überall vom persönlichen Auftreten abhängig. Man sollte heute weitestgehend ehrlich sein“ (ebd., S.83) • „Von Vorteil ist eine selbstständige Lebensgrundlage. Die Basis für eine Diskussion auf der Metaebene ist, mit dem eigenen Lebensthema im Reinen zu sein.“ (ebd., S.84) • Eltern „haben mich mein ganzes Leben lang betrogen. Das Urvertrauen ist unwiederbringlich zerstört.“ (Völling, S.31) • „Ich war völlig verstört und weinte mich immer häufiger abends in den Schlaf. Auch tagsüber überkamen mich Weinkrämpfe“ (ebd., S.34) • „Ich hatte das deutliche Gefühl, dass mir etwas fehlte, worüber man nicht spricht [...] Es musste etwas Schreckliches mit mir nicht stimmen.“ (ebd.) • „Von da an mied ich die anderen und versuchte abzutauchen, mich unsichtbar zu machen.“ (ebd., S.35). • im Alter von 13 bis 15 Jahren selbstverletzendes Verhalten, hauptsächlich gegen eigene Genitalien gerichtet (vgl. ebd., S.46f) • nach „menschenverachtende[m] Vortrag“ (ebd., S.60) durch Arzt: „Ich war 16 Jahre alt. Von diesem physischen und psychischen Schock sollte ich mich nie wieder vollständig erholen. Er hat meine Seele zerstört.“ (ebd.) • „Mein Leben als Monster hatte begonnen.“ (ebd., S.62) • Suizidgedanken (vgl. ebd., S.73, S.89)
b130	<p>Funktionen der psychischen Energie und des Antriebs: „Allgemeine mentale Funktionen, die physiologische und psychologische Vorgänge betreffen, welche bei einer Person ein nachhaltiges Streben nach Befriedigung bestimmter Bedürfnisse und die Verfolgung allgemeiner Ziele verursachen“ (ebd., S.54), inklusive Sucht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marihuana- und Alkoholkonsum ab 14 Jahren, auch zur Frustbewältigung, Medikamentensucht im Erwachsenenalter (vgl. Eveline, S.21, S.24)
b152	<p>Emotionale Funktionen: „Spezifische mentale Funktionen, die im Zusammenhang mit Gefühlen und den affektiven Komponenten von Bewusstseinsprozessen stehen“ DIMDI 2005, S.56), inklusive „Funktionen, die (Situations)Angemessenheit der Emotion, affektive Kontrolle und Schwingungsfähigkeit betreffen; Affekt; Trauer,</p>

	Glück; Liebe, Furcht, Ärger, Hass, Anspannung, Angst, Freude, Sorgen; emotionale Labilität; Affektverflachung“ (ebd.)
	<ul style="list-style-type: none"> • anschließend (s.o.) Abnahme der Leistungsfähigkeit, Freudlosigkeit, Suizidgedanken, Depression, Angst- und Panikzustände (vgl. Eveline, S.22) • Angstzustände, Sorgen (vgl. Klara, S.56ff) • „Instinktiv hatte ich Angst davor, dass meine Eltern mit mir zum Arzt gehen könnten.“ (Simon, S.81) • auf Schulweg im Kindesalter: „Innerlich zitterte ich vor Angst, aber ich verbot mir, es zu zeigen. Ich befürchtete, dass sichtbare Schwäche alles noch schlimmer machen würde.“ (Völling, S.42)
b180	Die Selbstwahrnehmung und die Zeitwahrnehmung betreffende Funktionen, u.a. hinsichtlich der Selbsterfahrung und des Körperschemas (vgl. DIMDI 2005, S.59)
	<ul style="list-style-type: none"> • „kann mich immer noch daran erinnern, dass es sich mal anders angefühlt hat zwischen meinen Beinen“, „konnte [...] erheblich mehr fühlen“ (Eveline, S.21) • „Da habe ich mich wie ein Monster gefühlt und immer energischer versucht das Mädchen, die Frau zu spielen“ (Klara, S.58) • „mit Östrogenen hab ich mich männlicher gefühlt und unter Testosteron fühle ich mich weiblicher [sic!]. Das kann sich aber von Sekunde zu Sekunde ändern“ (ebd., S.61) • über Kindheit: „Ich habe mich selber so wahrgenommen und hätte damals nicht sagen können, ob ich ein Junge oder ein Mädchen war.“ (Jeroen, S.64) • „Ich kann mich seit meiner Kindheit teilweise den Jungs, aber auch den Mädchen zuordnen“ (ebd., S.68), „Es war aber schon immer so, dass ich mich nicht typisch männlich oder typische weiblich fühle.“ (ebd.) • „Mein Körperbild hat sich im Laufe des Lebens mehrfach in dem androgynen Rahmen verschoben.“ (Simon, S.80) • „Ich konnte mich nicht in einer gewissen Unsichtbarkeit verstecken wie manch andere intergeschlechtliche oder atypische Menschen vielleicht.“ (ebd., S.81) • Zu Ärzt·in: „Ich erwiderte, dass ich mich aber völlig gesund fühlte, keine Probleme hätte [...]“ (ebd., S.82) • bezeichnet eigenen Körper als „intakt“ (ebd.) • Selbstwahrnehmung als Mädchen in Kindheits- und Jugendjahren bei männlicher Geschlechtszuweisung (vgl. Völling, S.25)

	<ul style="list-style-type: none"> • „In meiner Verzweiflung redete ich auf mein Geschlecht ein, es möge bitte aufhören zu wachsen, mich doch endlich in Ruhe lassen. [...] Aber als Kind weiß man das nicht. Ich spürte, ich wurde gezwungen, mich zu verändern. [...] Ich hatte Angst vor meinem Körper.“ (ebd., S.33) • „gewöhnte mir an, mit gebeugtem Rücken zu laufen, damit ich kleiner wirkte.“ (ebd., S.35)
b280	Schmerz: „Empfinden eines unangenehmen Gefühls, das mögliche oder tatsächliche Schäden einer Körperstruktur anzeigt“ (DIMDI 2005, S.64)
	<ul style="list-style-type: none"> • schmerzende Narben im Genitalbereich; Schmerzen beim Geschlechtsakt und bei umschlagendem Wetter (vgl. Eveline, S.22) • Pubertät mit fünf Jahren: „Mir taten die Knochen weh. Mein Körper explodierte, es zerrte an meinen Eingeweiden. Manchmal kam der Schmerz so plötzlich, dass ich mich beim Spielen hinhocken musste, um Luft zu bekommen.“ (Völling, S.33)
b555	Funktionen der endokrinen Drüsen, „die die Produktion und Regulation der Hormonspiegel im Körper einschließlich zyklischer Veränderungen betreffen“ (DIMDI 2005, S.74)
	<ul style="list-style-type: none"> • kein Cortisol, Aldosteron, führt zu Vermännlichung äußerer Genitale; lebensnotwendige Medikation (Eveline, S.20) • AIS; „ich habe mich dann ein bisschen weiblich entwickelt, aber von Regel keine Spur“ (Klara, S.59; vgl. ebd., S.56ff) • CAIS (Jeroen, S.63ff) • „Heute nehme ich selbstbestimmt und wegen einer Osteoporose und anderen Dingen Testosteron, bin jetzt also virilisierter als in jenen Jahren.“ (Simon, S.81) • AGS, vermutlich mit Salzverlust-Syndrom (vgl. Völling, S.11); „Ich erinnere mich aber, dass ich in meiner Kindheit in regelrechten Anfällen händeweise Salz aß, wenn keiner hinsah.“ (ebd., S.26) • keine körperlichen Veränderungen in Jahren der »üblichen« Pubertät (vgl. ebd., S.12) • „Ich war also ein kleines Mädchen, das fälschlicherweise für einen kleinen Jungen gehalten wurde. Ich hatte durchgehend eine Testosterondosis im Blut, die meinen Körper verrücktspielen ließ [...] Es waren so viele Hormone in mir, dass meine Pubertät mit vier Jahren begann.“ (ebd., S.32) • Pubertät mit vier Jahren, Wechseljahre mit 18 Jahren (vgl. Völling, S.92)

b640	Sexuelle Funktionen: „Mentale und physische Funktionen, die mit dem Geschlechtsakt einschließlich der Stadien der Erregung, des Vorspiels, des Orgasmus und der Entspannung im Zusammenhang stehen“ (DIMDI 2005, S.75)
	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühlsverlust im Genitalbereich (vgl. Eveline, S.21)
b650	Menstruationsfunktionen, u.a. wenn die Regelmäßigkeit des Menstruationszyklus, der Menstruationsintervall verändert sind (vgl. DIMDI 2005, S.76)
	<ul style="list-style-type: none"> • „ich habe mich dann ein bisschen weiblich entwickelt, aber von Regel keine Spur“ (Klara, S.59) • Pubertät mit vier Jahren; Bauchschmerzen, „Ich lag im Bett und konnte mich kaum noch rühren. Mein Unterleib brannte wie Feuer.“ (Völling, S.32)
b660	Fortpflanzungsfunktion, u.a. Funktionen im Zusammenhang mit der Fertilität und/oder der Laktation (vgl. DIMDI 2005, S.76)
	<ul style="list-style-type: none"> • AIS, unfruchtbar (vgl. Klara, S.56ff; Jeroen, S.63ff)
b670	Mit den Genital- und reproduktiven Funktionen verbundene Empfindungen: „Empfindungen wie Unbehagen während des Geschlechtsverkehrs oder während des Menstruationszyklus“ (DIMDI 2005, S.76), u.a. mit dem Geschlechtsverkehr und/oder dem Menstruationszyklus verbundene Beschwerden
	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Abschlussreise der Schule kam, ich musste meine Narben pflegen und natürlich meine Vagina dehnen“ (vgl. Eveline, S.22) • Gefühlsverlust im Genitalbereich (vgl. Eveline, S.21) • „Ich habe auch bis jetzt keine großen körperlichen Beeinträchtigungen, obwohl ich später noch selbst Behandlungen habe vornehmen lassen.“ (Jeroen, S.65)
b850	Funktionen des Haars
	<ul style="list-style-type: none"> • „Man hat [meinem Vater] immer erzählt, dass die Körperbehaarung ausbleiben würde, und er verstehe jetzt nicht, dass ich mehr Körperbehaarung als die ganze Familie zusammen habe (lacht).“ (Jeroen, S.65) • mit fünf Jahren wachsen Schamhaare, „Auch in meinen Achselhöhlen bemerkte ich Härchen. Mich packte das nackte Entsetzen.“ (Völling, S.33) • „Zu viele Haare an Armen und Beinen“ (ebd., S.46)

Betroffene Strukturen werden in den verwendeten Texten ebenfalls dokumentiert:

s630	Struktur der Geschlechtsorgane, u.a. der Eierstöcke, der Gebärmutter, Brust, Vagina und Vulva, des Hodens und des Penis
------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • keine Vagina bei Geburt; operativ hergestellt, verletzungsanfällig (vgl. Eveline, S.23) • normale Scheide mit, über dem Eingang zugewachsenen Schamlippen (vgl. Völling, S.19); kein Hoden bei männlicher Geschlechtszuordnung (vgl. ebd., S.52) • Pubertät mit fünf Jahren: „Auch mein Geschlecht wuchs [...] Es sah in meinen Augen schrecklich hässlich aus.“ (ebd., S.33); „Ein riesengroßer Fünfjähriger mit [...] dem Geschlecht eines 15-Jährigen“ (ebd., S.35)
s710	Struktur der Kopf- und Halsregion, der Schulterregion, der oberen Extremitäten, der Beckenregion sowie der unteren Extremitäten
s720	
s730	
s740	
s750	
	<ul style="list-style-type: none"> • kleine Körpergröße (vgl. Eveline, S.22) • „Ich war weder als Mädchen noch als Junge einzuordnen. Mein Körper veränderte sich wohl in Größe, Statur beispielsweise.“ (Simon, S.80) • „Konflikt mit Aussehen, Wirkung und Papieren“ (ebd.) • spontanes Körperwachstum mit fünf Jahren; „plötzlich schienen die Kinder aus der Nachbarschaft um mich herum zu schrumpfen. Innerhalb von ein paar Monaten überragte ich sie bereits um einen Kopf.“ (Völling, S.33) • „Wenn AGS nicht behandelt wird, dann schließen sich nach einem [...] Schuss in die Höhe die Knochenfugen und ein weiteres Wachstum ist unmöglich. Für mich hieß das, als Kind ein Riese und als Erwachsener ein Zwerg zu sein.“ (ebd., S.34) • „kein richtiger Busen“ (ebd., S.46)

4.2.2.2.3 Aktivität und Partizipation

Eine Aktivität ist die Durchführung einer Aufgabe oder einer Handlung (Aktion) durch einen Menschen (vgl. DIMDI 2005, S.95). Beeinträchtigungen der Aktivität sind demnach Schwierigkeiten oder Unmöglichkeiten, die ein Mensch dabei haben kann, eine Aktivität durchzuführen (vgl. ebd.).

»Partizipation«, im Sinne der »Teilhabe«, ist das Einbezogenensein in eine Lebenssituation (vgl. ebd.). Eine Beeinträchtigung der Partizipation ist ein Problem, das ein Mensch hinsichtlich seines Einbezogenenseins in Lebenssituationen erleben kann (vgl. ebd.). Das Vorhandensein einer Einschränkung der Partizipation einer Person kann durch den Vergleich mit der erwarteten Partizipation einer Person der entsprechenden Kultur oder Gesellschaft ohne Einschränkung bestimmt werden (vgl. ebd.).

Die zwei Beurteilungsmerkmale der Aktivitäten- und Partizipationskomponente sind das »Beurteilungsmerkmal der Leistung« und das »Beurteilungsmerkmal der Leistungsfähigkeit« (vgl. ebd.). Das Beurteilungsmerkmal der Leistung beschreibt, was ein Mensch in seiner gegenwärtigen, tatsächlichen Umwelt tut (vgl. ebd.). Weil die gegenwärtige, tatsächliche Umwelt seinen sozialen Kontext umfasst, kann unter Leistung auch das »Einbezogenensein in eine Lebenssituation« oder die »gelebte Erfahrung« von Menschen in ihrem derzeitigen Kontext, in welchem sie leben, verstanden werden (vgl. ebd.). Dieser Kontext umfasst die Umweltfaktoren – alle Aspekte der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt, die mit der Komponente der Umweltfaktoren kodiert werden können (vgl. ebd.).

Das Beurteilungsmerkmal der Leistungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit eines Menschen, eine Aufgabe oder eine Handlung durchzuführen. Dieses Beurteilungsmerkmal beschreibt das höchst mögliche Niveau der Funktionsfähigkeit, das ein Mensch in einer bestimmten Domäne zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen kann. Die Leistungsfähigkeit wird in einer einheitlichen oder Standardumwelt gemessen, und sie spiegelt deshalb die umweltadjustierte Fähigkeit des Menschen wider. Die Merkmale der einheitlichen oder Standardumwelt können mit der Komponente der Umweltfaktoren kodiert werden [Hervorh. im Orig.].

(DIMDI 2005, S.95)

Gemäß der in Tabelle 11 dargestellten Skala des Ausmaßes bzw. der Größe eines Problems, können auch die Beurteilungsmerkmale der Leistungsfähigkeit und Leistung beschrieben

werden; mit und ohne Berücksichtigung von Hilfsmitteln oder personeller Assistenz (vgl. ebd., S.95f).

In der in der ICF aufgelisteten Klassifikation der Aktivitäten und der Partizipation, finden sich hier in einem ersten Kapitel u.a. Kategorien des Lernens und der Wissensanwendung, die zum Beispiel bewusste und sinnliche Wahrnehmungen, elementares Lernen, Wissensanwendung (Aufmerksamkeit fokussieren, Denken, Lesen, Schreiben, Rechnen, Probleme lösen) oder das Treffen von Entscheidungen beinhalten (vgl. ebd., S.97ff). Das zweite Kapitel fasst allgemeine Aufgaben und Anforderungen zusammen, die u.a. das übernehmen von Einzel- oder Mehrfachaufgaben alleine oder in einer Gruppe beinhalten, genau wie die Durchführung täglicher Routinen. Außerdem wird dort unter d240 der Umgang mit Stress und anderen psychischen Anforderungen festgehalten, inklusive des Umgangs mit Verantwortung sowie mit Stress und Krisensituationen. Kapitel 3 wurde der Kommunikation, Kapitel 4 der Mobilität gewidmet (u.a. Wechsel oder verbleiben in einer elementaren Körperposition, Gehen und sich – auch unter Verwendung von Geräten – fortbewegen). Kapitel 5 zielt auf die Selbstversorgung und damit u.a. auf die Toilettenbenutzung, inklusive der Regulation der Belange der Menstruation und des Ankleidens (u.a. Auswahl der geeigneten Kleidung) und der Achtung der eigenen Gesundheit. Zu letzterem – d570 – gehört:

Für physischen Komfort, Gesundheit sowie für physisches und mentales Wohlbefinden zu sorgen, wie eine ausgewogene Ernährung und ein angemessenes Niveau körperlicher Aktivität aufrecht erhalten, sich warm oder kühl halten, Gesundheitsschäden vermeiden, sicheren Sex praktizieren einschließlich Kondome benutzen, für Impfschutz und regelmäßige ärztliche Untersuchungen sorgen.

(DIMDI 2005, S.111)

d570	Auf seine Gesundheit achten
<ul style="list-style-type: none">• ständige Arztbesuche und Klinikaufenthalte, Psychiatrieaufenthalt, Dehnen [Bougierung] der Vagina, Medikation, Psychotherapien und Psychopharmaka (vgl. Eveline, S.20ff)• Operationen in Kindheit (erste Operation mit fünfeinhalb Jahren), regelmäßige Arzt- und Klinikbesuche in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter, (im Erwachsenenalter u.a. Hormon-)Therapien (vgl. Klara, S.56ff)	

- „[...] später noch selbst Behandlungen habe vornehmen lassen.“ (Jeroen, S.65); Arztbesuche, Hormonbehandlung und vermutlich auch Operationen in Kindheit (ebd.)
- „Man hat wohl nur geschaut, ob körperlich alles in Ordnung war, und es war wohl offenbar alles in Ordnung.“ (ebd.)
- Angst vor Arztbesuchen (vgl. Simon, S.81)
- selbstbestimmte Testosteroneinnahme (vgl. ebd.)
- „Man las so manches über Entartungsrisiken. Das und die Frage, wie langfristig z.B. mit dem Geschlechtseintrag umzugehen ist, ob für Änderungen, Hormone etwa, eine Diagnose, invasive Untersuchungen nötig sind, trieb mich in Sechs-Jahresabständen zum Arzt.“ (vgl. ebd., S.82)
- Aussprechen gegen medizinische Therapie vor Ärzt·in (vgl. ebd.)
- „Ich bin dann sieben Jahre in dieser Angelegenheit nicht mehr zum Arzt gegangen.“ (ebd.)
- chirurgische Eingriffe, Testosterontherapie (vgl. Völling, S.46)

Das häusliche Leben wird in Kapitel 6 behandelt. Dazu gehören u.a.:

d620	Waren und Dienstleistungen des täglichen Bedarfs beschaffen, wie Kleidung und Utensilien sowie Versorgungs- und Dienstleistungen (vgl. DIMDI 2005, S.112)
	<ul style="list-style-type: none"> • über Verhalten der Mutter, die „so eine kleine Tür offengelassen [hatte]“ (Jeroen, S.64): „[...] es gab keinen Klamottenzwang. Natürlich hat mir meine Mutter keine Mädchenkleider gegeben, aber ich wurde auch nicht übermäßig knabenhaft gekleidet.“ (ebd.)

Kapitel 7 handelt von interpersoneller Interaktion und Beziehungen und damit u.a. von:

d710	Elementare interpersonelle Aktivität, inklusive „Respekt, Wärme, Wertschätzung und Toleranz in Beziehungen zeigen; auf Kritik und soziale Zeichen in Beziehungen reagieren und angemessenen körperlichen Kontakt einzusetzen“ (DIMDI 2005, S.115); u.a. geht es darum Freundschaften zu beginnen und aufrecht zu erhalten, genau wie Dauer-, Liebes- und intime Beziehungen (vgl. ebd.)
	<ul style="list-style-type: none"> • „mit etwa 13 fühlte ich mich sehr allein“ (Eveline, S.21) • in der Schulzeit: „Ich wollte die Leute nicht zu nah an mich heranlassen.“ (Klara, S.57)

	<ul style="list-style-type: none"> • „[...] innerhalb der Familie gab es die stille Übereinkunft: »Sprich sie nicht auf das Thema [ihren Zustand] an, sonst rastet sie aus!« [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., S.58) • spricht von Freund_Innen (vgl. Simon, S.81) • „mied ich die anderen und versuchte abzutauchen, mich unsichtbar zu machen“ (Völling, S.35)
d750	<p>Informelle soziale Beziehungen: „Mit anderen Kontakte aufzunehmen, wie bei gelegentlichen Beziehungen mit Leuten, die in derselben Gemeinschaft oder am selben Wohnsitz leben, oder mit Mitarbeitern, Schülern und Studenten, Spielkameraden oder mit Menschen ähnlichen Hintergrundes oder Berufs“ (DIMDI 2005, S.117)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • „Ich blieb weiterhin eine Einzelgängerin und wurde auch oft gehänselt, bis hinauf in die letzte Klasse“ (Eveline, S.22) • in der Lehre „[f]ast nur noch junge Männer um mich, mit denen ich mich viel besser verstand als mit Frauen“ (ebd.) • „[...] habe ich mich in der Schule in eine Außenseiterrolle manövriert und eine Mauer um mich gebaut [...] Natürlich hatte ich Schulfreunde, allerdings nie besonders viele.“ (Klara, S.57) • „natürlich war ich ein Außenseiter, aber keiner, der sich abgedrängt fühlte.“ (Jeroen, S.66) • geschlechtliche Uneindeutigkeit führte zu Problemen im Alltag; „im Straßenraum so bedroht und auch entlassen und gemobbt“ (vgl. Simon, S.81) • „Die anderen hatten sich an mein Aussehen und an meine Andersartigkeit gewöhnt. Dass ich nicht doof war, hatten sie auch gemerkt. Ich war nicht beliebt, ich blieb Außenseiter, aber ich konnte unter ihnen ohne größere Schwierigkeiten überleben.“ (Völling, S.39)
d760	<p>Familienbeziehungen: „Beziehungen zu Verwandten aufzubauen und aufrecht zu erhalten, wie mit Mitgliedern der Kernfamilie, des erweiterten Familienkreises [...] mit entfernteren Verwandten wie mit Cousinen/Cousins zweiten Grades, oder zum Vormund“ (ebd.), inklusive „Eltern-Kind- und Kind-Eltern-Beziehungen, Beziehungen unter Kindern und Beziehungen zum erweiterten Familienkreis“ (DIMDI 2005, S.117)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • „Ich hatte praktisch niemanden, mit dem ich meine Probleme besprechen konnte“ (Eveline, S.21)

- „und so konnte ich mit meinen Problemen nicht zu meiner Mutter oder zu einem anderen Familienmitglied gehen“ (ebd.)
- elterliche Beschäftigung mit der Intersexualität; „mein Vater hat sich da rausgehalten“ (Klara, S.57), im Gegensatz zur Mutter (vgl. ebd., S.56ff)
- Intersexualität wurde anfangs als Homosexualität gedeutet; „meine Eltern hatten mit dem Thema Homosexualität ein Problem. Das ging für sie überhaupt nicht; und das ist auch bis heute so geblieben“ (Jeroen, S.63)
- „das Schweigen, die Sprachlosigkeit, so glaube ich, ist eines der ganz großen Probleme der Intersexuellen; besonders gegenüber den engsten Bezugspersonen, den Eltern.“ (ebd., S.64)
- „Mit 17 oder 18 habe ich mich von meinem Elternhaus abgenabelt. [...] Ich habe mich dem familiären Umfeld dann eher entzogen. Familie war für mich nur noch eine Art »Wohngemeinschaft«. [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., S.67)
- „Meine Eltern haben [...] immer gemacht was sie wollten. Gerade für meinen Vater waren Arztgänge, was die Nachbarn sagen, Kirche usw. kein Thema, und meine Eltern hatten genug mit sich zu tun oder waren sowieso sehr auf sich bezogen.“ (Simon, S.80)
- „Als ich 16 war, riet mir eine Großmutter davon ab, zum Arzt zu gehen.“ (ebd.); um Friedens willen innerhalb der Verwandtschaft (vgl. ebd., S.80f)
- „Da ich gewisse Hausregeln aber einhielt und die schulischen Leistungen gut waren, haben mich meine Eltern einfach laufen lassen.“ (ebd., S.81)
- Großmutter riet zur Gelassenheit; Ignoranz wird als Schutz empfunden, Eltern „waren grundsätzlich überfordert, und froh, sich dem Thema nicht weiter stellen zu müssen“ (ebd.)
- keine Unterstützung der Eltern nach eigenem Auszug mit 19 Jahren; „Ab da bin ich völlig alleine und ohne jegliche Unterstützung meinen Weg gegangen. Sie wissen gar nicht, wer ich bin oder was ich mache. Das muss man aushalten und damit umgehen können.“ (ebd., S.81f)
- „Meine Eltern und Geschwister haben das entweder nicht wahrgenommen oder bewusst übersehen. Niemand fragte mich, was mit mir los sei.“ (Völling, S.34)
- Mutter „war die einzige, die mich überhaupt nackt sah [...] Sie muss gewusst haben, dass etwas mit meiner Entwicklung nicht stimmte. Wahrscheinlich war sie genauso hilflos und verzweifelt wie ich.“ (ebd.)

d770	Intime Beziehungen: „Intime oder Liebesbeziehungen zwischen Individuen aufzubauen und aufrecht zu erhalten, wie zwischen Ehemann und -frau, sich Liebenden oder Sexualpartnern“ (DIMDI 2005, S.117)
	<ul style="list-style-type: none"> • „Ausserdem hatte ich zu dieser Zeit schon einen Freund, von dem allerdings niemand etwas wissen durfte“ (Eveline, S.22) • „[Mein Freund] hielt viele Jahre zu mir“ (ebd.)

Kapitel 8 widmet sich schließlich bedeutenden Lebensbereichen und damit der Erziehung und Bildung, u.a. in folgenden Punkten:

d810	Informelle Bildung/Ausbildung: „Zu Hause oder in einem anderen nicht-institutionellen Rahmen zu lernen, wie handwerkliche und andere Fertigkeiten von den Eltern oder Familienmitgliedern lernen, oder Privatunterricht erhalten“ (DIMDI 2005, S.118)
	<ul style="list-style-type: none"> • Kindheit in gläubiger Bauernfamilie; „In unserer Familie redete man nicht über Dinge wie Sexualität und Liebe oder was damit zu tun hat“ (Eveline, S.21) • „Großartig gelenkt wurde ich von meinen Eltern nie, ich bin ziemlich frei erzogen worden und bin dann meine eigenen Wege gegangen.“ (Jeroen, S.67) • „Ich bin bis ungefähr zu meinem fünften Lebensjahr relativ unbeschwert aufgewachsen.“ (Simon, S.80) • „Da ich gewisse Hausregeln aber einhielt [...] haben meine Eltern mich einfach laufen lassen.“ (ebd., S.81) • wurde nie von jemandem außer der Mutter nackt gesehen, „Sonst waren wir Kinder aber immer bekleidet. Das gehörte zu unserer Erziehung als »Menschen«, wie meine Mutter es formulierte [Hervorh. im Orig.]“ (Völling, S.34)
d815	Vorschulerziehung: „Auf einem Eingangsniveau organisierten Unterrichts zu lernen, der vornehmlich dazu dient, ein Kind auf die Schule und die obligatorische Bildung vorzubereiten, wie bei der Aneignung von Fertigkeiten in einer Tagesbetreuung oder in einem ähnlichen Rahmen als Vorbereitung für den Übergang zur Schule“ (DIMDI 2005, S.118)
	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Vergleichsmöglichkeit bzw. ausbleibende Aufklärung sorgt für Unbehagen hinsichtlich eigener Genitalien (vgl. Völling, S.54)
d820	Schulbildung: „Die Zulassung zu Schule und Bildung zu erlangen, an allen schulbezogenen Pflichten und Rechten teilzuhaben und die Lehrgangsstoffe, -inhalte

	und andere curriculare Anforderungen der Programme der Primar- und Sekundarstufenbildung zu erlernen einschließlich regelmäßig am Unterricht teilzunehmen, mit anderen Schülern zusammenzuarbeiten, Anweisungen der Lehrer zu befolgen, die zugewiesenen Aufgaben und Projekte zu organisieren, zu lernen und abzuschließen und zu anderen Stufen der Bildung fortzuschreiten“ (DIMDI 2005, S.118)
	<ul style="list-style-type: none"> • Schulausbildung (vgl. Eveline, S.22; Klara, S.57; Jeroen, S.66; Simon, S.81) • Grundschule, Gymnasium (vgl. Völling, S.50) • „Am Tag meiner Einschulung war ich aufgeregt und ich freute mich, dass ich nun endlich Lesen und Schreiben lernen sollte.“ (Völling, S.35); Schimpfattacken und Beleidigungen anderer Eltern und derer Kinder, „Ich wollte nur noch nach Hause.“ (ebd., S.37) • Grundschule: „Ich war einer der Besten im Lesen, Schreiben und Rechnen.“ (ebd., S.39) • „Mir fiel leicht, was die Lehrer von mir erwarteten, ich war wissbegierig“ (ebd., S.50) • „Aber heute konnte ich dem Unterricht nicht folgen. Immer wieder schweiften meine Gedanken ab. Ich hatte Bauchschmerzen. [...] Ich bekam kaum noch Luft. Schon am Morgen hatte ich nichts essen oder trinken können.“ (ebd.)
d825	Theoretische Berufsausbildung: „Sich an allen Aktivitäten von Programmen der beruflichen Ausbildung zu beteiligen und die curricularen Stoffe für die Vorbereitung der Beschäftigung in einem Gewerbe, auf einem Arbeitsplatz oder in einem Fachberuf zu lernen“ (DIMDI 2005, S.118)
	<ul style="list-style-type: none"> • Lehre als weibliche Elektromechaniker·in (vgl. Eveline, S.22) • Berufsausbildung (vgl. Jeroen, S.63) • Beruf als Krankenpfleger·in (vgl. Völling, S.141)
d830	Höhere Bildung und Ausbildung: „Sich an den Aktivitäten der weiterführenden Bildungs-/Ausbildungsprogramme an Universitäten, Fachhochschulen und Fachschulen zu beteiligen und alle curricularen Inhalte zu lernen, die für formale Grade, Diplome und andere Beglaubigungen erforderlich sind, wie einen Diplom- oder Promotionsstudiengang an einer Universität oder anderen anerkannten Fachbildungseinrichtung abschließen“ (DIMDI 2005, S.118)
	<ul style="list-style-type: none"> • Naturwissenschaftliches Studium (vgl. Simon, S.82)

Außerdem werden hier Arbeit und Beschäftigung, wirtschaftliches Leben wie auch Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben berücksichtigt (vgl. ebd., S.118ff):

d920	Erholung und Freizeit, u.a. die Beteiligung an Sport und Freizeitaktivitäten (vgl. DIMDI 2005, S.121)
	<ul style="list-style-type: none"> • „Ich habe [...] nie bei einer Freundin übernachtet. Ich hatte Angst im Schlaf oder Traum zu reden, Angst vor den Fragen, die dann kommen könnten [...]“ (Klara, S.57) • „Bei uns im Osten war man ja meistens ganz kollektivistisch in eine Gruppe eingebunden.“ (Jeroen, S.66) • „Ab der Pubertät fing der Kampf mit öffentlichen Umkleideräumen, usw. [...] an. Schon bei den Exkursionen und Freizeiten ab einem gewissen Alter (z.B. mit 14 im Landschulheim) kann ich mich nicht darin erinnern in der ganzen Woche überhaupt geduscht zu haben – es war eine Sammeldusche ...“ (Simon, S.80) • „las auch in meiner Freizeit viel“ (Völling, S.50)
d940	Menschenrechte: „Die nationalen und internationalen anerkannten Rechte zu genießen, die Menschen allein aufgrund ihres Menschseins gewährt werden, wie die Menschenrechte der Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nation (1948) und die Rahmenbestimmungen für die Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Behinderungen (1993); das Recht auf Selbstbestimmung und Autonomie sowie das Recht, über sein Schicksal selbst zu bestimmen“ (DIMDI 2005, S.121)
	<ul style="list-style-type: none"> • „Bevor ich 16 war, wurde dabei fast jedes Mal mein Schambereich angeschaut und es kam des Öfteren vor, dass gleich ein paar Assistenzärzte herbeigeholt wurden, um meine Genitalien zu beschauen und zu ertasten. Damals begriff ich noch nicht so richtig, dass dies nicht rechtens war.“ (Eveline, S.20) • „Die ersten beiden Eingriffe wurden aber dann doch mit fünf und sechs Jahren gemacht. Warum, das habe ich bisher nicht herausgefunden.“ (ebd., S.21) • findet erst mit 23 heraus, dass sie bei Geburt keine Vagina hatte; „Ich konnte es kaum glaube, ich hatte jahrelang nur die halbe Wahrheit gewusst!“ (ebd., S.23) • erste Operation mit fünfeinhalb Jahren (vgl. Klara, S.56); „weil [die Gesellschaft] nichts von unserer Existenz weiß“ (ebd., S.61), „Für mich war ich völlig in Ordnung [für die Ärzt-innen] hatte ich einen Defekt, eine Störung [...] die haben sie dann operativ entfernt“ (ebd.)

	<ul style="list-style-type: none"> • „Das Wissen der Ärzt_innen wurde mir verwehrt; damit kann ich auch heute nur schwer umgehen.“ (Jeroen, S.66) • Arzt rät zur Operation mit der Begründung, „’wir wollen »es« ja nicht auch noch züchten’ [Hervorh. im Orig.]“ (Simon, S.82) • Intersexualität berühre fundamentale Fragen, in Bereichen „von Wissenschaftstheorie bis hin zu Gesundheitspolitik, Krebsvorsorge, Bioethik, Lohnbenachteiligung der Frauen, sexuelle Vielfalt, Öffnung der Ehe, Adoptionsrecht usw.“ (ebd., S.83) • nimmt sich selbst aus, meint aber, die meisten anderen intersexuellen Personen „mussten schwere Grenzverletzungen hinnehmen, sind traumatisiert“ (ebd., S. 85) • „Summa Summarum habe ich es zumindest geschafft, so zu bleiben, wie ich war, mich selbst zu definieren und auch selbst zu entscheiden, was ich tue oder lasse, wie ich leben will.“ (ebd., S.83)
d950	Politisches Leben und Staatsbürgerschaft, dabei u.a. das Recht auf Schutz vor Diskriminierung (DIMDI 2005, S.121)
	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche Diskriminierung verglichen mit jener der Homosexuellen in den 1970er Jahren (vgl. Klara, S.62) • Hinsichtlich der in der Schulzeit immer wiederkehrenden Frage nach dem Geschlecht: „[...] dass mich das gar nicht so verletzt hat, denn es stimmte ja. Es war die richtige Frage. Man hat mir ja nichts unterstellt. Ich glaube nicht, dass ich damals darunter gelitten habe.“ (Jeroen, S.66) • Problem, bzw. Änderung des Personenstands bzw. der Geschlechtseinträge (Simon, S.80, 82; Völling, S.127)

4.2.2.2.4 Kontextfaktoren – Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren

Als »Kontextfaktoren« werden hier »Umweltfaktoren« und »personenbezogene Faktoren« verstanden (DIMDI 2005, S.16). Erstere bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten (vgl. ebd.). Letztere „können förderlich aber auch hinderlich sein und sollen aus der Sicht der Person beschrieben werden um die bzw. um deren Situation es geht“ (Fischer 2008, S.22). Zu ihnen gehören Geschlecht, ethnische Herkunft/Zugehörigkeit, Alter, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Bewältigungsstile, sozialer Status, Lebenserfahrung, u.a. auch Bildung und Ausbildung, Beruf sowie vergangene oder gegenwärtige Erfahrungen/Ereignisse, allgemeine Verhaltensmuster und Charakter, individuelles psychisches Leistungsvermögen (vgl. DIMDI

2005, S.22). Personenbezogene Faktoren sind nicht in der ICF klassifiziert (vgl. ebd.) Falls notwendig, ist ihre Beurteilung dem/der Anwender·in überlassen (vgl. ebd., S.24).

Als erstes Beurteilungsmerkmal kann das oben bereits mehrfach erwähnte Schema auf zweierlei Weisen genutzt werden, wobei der Begriff der »Schädigung« ersetzt wird, einmal durch den der »Barriere« (»Barriere nicht vorhanden« etc.) und zum anderen durch den Begriff des »Förderfaktors« (»Förderfaktor nicht vorhanden« etc.) (vgl. DIMDI 2005, S.123f). Das erste Beurteilungsmerkmal gibt also an, „in welchem Ausmaß ein Faktor ein Förderfaktor oder eine Barriere darstellt. Ein zweites Beurteilungsmerkmal wird in der ICF als noch zu entwickeln vermerkt (vgl. ebd.). Für die, an dieser Stelle angestrebte Ausleuchtung der Alltagswirklichkeit intersexueller Menschen, wird auch hier auf die Anwendung des Beurteilungsmerkmals verzichtet. Zu berücksichtigen ist jedoch das Folgende:

Es gibt verschiedene Gründe, warum und in welchem Ausmaß ein Umweltfaktor ein Förderfaktor oder eine Barriere sein kann. In Bezug auf Förderfaktoren sollte der Kodierer Sachverhalte wie Zugang zu Ressourcen, dessen Qualität usw. berücksichtigen. Im Fall einer Barriere könnte es wichtig sein, wie häufig ein Faktor eine Person beeinträchtigt, ob die Beeinträchtigung groß oder klein bzw. vermeidbar ist oder nicht. Es sollte auch berücksichtigt werden, ob ein Umweltfaktor infolge seiner Anwesenheit eine Barriere darstellt (z.B. negative Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen) oder infolge seines Fehlens (z.B. ein nicht verfügbarer, aber benötigter Dienst). Die Einflüsse, die Umweltfaktoren auf das Leben von Menschen mit Gesundheitsproblemen haben, sind vielfältig und komplex.

(DIMDI 2005, S.123)

In der Klassifikation der Umweltfaktoren finden sich im ersten Kapitel »Produkte und Technologien« niedergeschrieben, darunter:

e110	Produkte und Substanzen für den persönlichen Verbrauch, inklusive Lebensmittel, Heilmittel/Medikamente (vgl. DIMDI 2005, S.125)
	<ul style="list-style-type: none"> • „Da diese für mich lebensnotwendig sind, kenne ich seither nichts anderes als täglich Medikamente zu nehmen.“ (Eveline, S.20) • Hormone im Rahmen diverser Therapien (vgl. Klara, S.59ff) • Hormone in Kindheit (Jeroen, S.64) • selbstbestimmte Einnahme von Hormonen (Testosteron) u.a. aufgrund von Osteoporose (vgl. Simon, S.81)

e130	<p>Produkte und Technologien für Bildung/Ausbildung: „Von Menschen für den Erwerb von Wissen, Fachwissen oder Fertigkeiten benutzte Ausrüstungsgegenstände, Produkte, Verfahren, Methoden und Technologien, einschließlich solcher, die angepasst oder speziell entworfen sind“ (vgl. DIMDI 2005, S.126), womit neben Hilfsprodukten und unterstützenden Technologien auch allgemeine Produkte und Technologien gemeint sind, also „für den Erwerb von Wissen, Fachwissen oder Fertigkeiten auf jedem Niveau benutzte Ausrüstungsgegenstände, Produkte, Verfahren, Methoden und Technologien wie Bücher, Handbücher, pädagogisches Spielzeug, Computerhardware oder -software“ (ebd.)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Internet zur eigenen Aufklärung und Vernetzung (vgl. Klara, S.56ff) • „Daraufhin fing ich an, mich mit dem Thema Intersexualität auseinanderzusetzen. Es gab wenig Literatur, aber am Anfang war natürlich das Internet sehr hilfreich“ (Jeroen, S.64) • Ziel der Vernetzung mit anderen intersexuellen Menschen: „Nach ein paar Telefonaten und e-Mails war es dann soweit.“ (ebd., S.68) • zunächst „nur die pathologisch-medizinische Literatur“ (vgl. Simon, S.82), später dann Claus Overziers »Die Intersexualität« (Overzier 1961) (vgl. Simon, S.82) • zu kleiner Stuhl für Körpergröße nach Wachstumsschub in Grundschule (vgl. Völling, S.36)
e140	<p>Produkte und Technologien für Kultur-, Freizeit und Sport: „Für die Durchführung und Verbesserung der Kultur-, Freizeit- und Sportaktivitäten benutzte Ausrüstungsgegenstände, Produkte und Technologien, einschließlich solcher, die angepasst oder speziell entworfen sind“ (DIMDI 2005, S.127), worunter auch Spielzeug und Sportinstrumente fallen (vgl. ebd.)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • „Als Kind hab ich auch gern mit meiner Modelleisenbahn, dem Modellbaukasten, aber auch mit Puppen gespielt und hatte den Wunsch nach einem Puppenwagen. Dieser Wunsch wurde mir verwehrt. Ein »Junge« mit Puppenwagen, das ginge eindeutig zu weit. [Hervorh. im Orig.]“ (Jeroen, S.68)
e150	<p>Entwurf, Konstruktion sowie Bauprodukte und Technologien von öffentlichen Gebäuden, womit auch Waschräume, Toiletten gemeint sind, genau wie „Produkte und Technologien für den Innen- und Außenbereich von öffentlichen Gebäuden, die Menschen helfen, ihren Weg innerhalb und unmittelbar außerhalb von Bauten zu</p>

	finden, und Orte, die sie aufsuchen möchten, zu lokalisieren, wie Anzeigen in Schrift oder Braille“ (DIMDI 2005, S.128)
	<ul style="list-style-type: none"> • „Kampf mit öffentlichen Umkleideräumen, usw.“ (Simon, S.80) und mit Sammeldusche bei Landschulheimaufenthalt (vgl. ebd.)

Das zweite Kapitel der Kontextfaktoren hält die »Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt« fest (vgl. ebd., S.130f).

Kapitel 3 befasst sich mit »Unterstützung und Beziehungen«, also „mit Personen [...], die praktische physische oder emotionale Unterstützung, Fürsorge, Schutz, Hilfe und Beziehungen zu anderen Personen geben, sowie mit Beziehungen zu anderen Personen in deren Wohnungen, am Arbeitsplatz, in der Schule, beim Spielen oder in anderen Bereichen ihrer alltäglichen Aktivitäten“ (DIMDI 2005, S.132). Dabei geht es nicht um die Einstellungen der Person oder der Menschen, welche die Unterstützung leisten. „Der hier beschriebene Umweltfaktor ist nicht die Person [...], sondern das Ausmaß an physischer und emotionaler Unterstützung, die die Person [gibt]“ (ebd.). Darunter fallen u.a.:

e310	Engster Familienkreis (vgl. DIMDI 2005, S.132)
	<ul style="list-style-type: none"> • Mittleres Kind mit zwei Brüdern; „[...] so konnte ich mit meinen Problemen nicht zu meiner Mutter oder zu einem anderen Familienmitglied gehen.“ (Eveline, S.21) • Schwester, die Wunsch nach Ruhenlassen des Themas »Intersexualität« zu kritischem Zeitpunkt nicht respektiert (Klara, S.59) • engagierte, aber medizinisch wie rechtlich ungenügend informierte Mutter (vgl. ebd., S.56ff) • eher untätiger Vater, wenn auch „mit der einen oder anderen [ärztlichen] Entscheidung nicht so glücklich“ (vgl. ebd., S.57) • „Es war leider ein großes Tabuthema [...] Meine Mutter hat mir allerdings [...] immer so eine kleine Tür offengelassen, denn es gab keinen Klamottenzwang.“ (ebd., S.64) • „[...] Schweigen, die Sprachlosigkeit [...] ist eines der ganz großen Probleme der Intersexuellen; besonders gegenüber den engsten Bezugspersonen, den Eltern“ (Jeroen, S.64) • Informierter Vater, im Gespräch mit damals 13-/14-jährigem Kind: „Er war besorgt und meinte, dass für mich jetzt eine schwere Zeit beginne. [...] Da hat er mit dann erzählt, dass ich ein Zwitter sei.“ (ebd., S.65)

	<ul style="list-style-type: none"> • „Meine Eltern haben [...] immer gemacht was sie wollten. Gerade für meinen Vater waren Arztgänge, was die Nachbarn sagen, Kirche usw. kein Thema, und meine Eltern hatten genug mit sich zu tun oder waren sowieso sehr auf sich bezogen.“ (Simon, S.80) • „Als ich 16 war, riet mir eine Großmutter davon ab, zum Arzt zu gehen.“ (ebd.); um Friedens willen innerhalb der Verwandtschaft (vgl. ebd., S.80f) • „Eltern atypischer Kinder kann ich nur darin bestärken, wie wichtig die Vermittlung eines gesunden Selbstwertgefühls ist“ (ebd., S.82) • keine enge Verbindung zu Familienmitgliedern (vgl. Völling, S.13) • Tag der Einschulung, „Tief verzweifelt und Hilfe suchend blickte ich mich nach meiner Mutter um [...] Sie war nicht mehr da.“ (ebd., S.37) • „Gerade als die Erwachsenen und Kinder über mich herfielen, mich verhöhnten und verspotteten, war die nicht für mich da.“ (ebd., S.38) • verklemmte Eltern und entsprechende Erziehung (vgl. ebd., S.76)
e320	Freunde (vgl. DIMDI 2005, S.132)
	<ul style="list-style-type: none"> • „Eine einzige Freundin stand mir bis heute bei.“ (Eveline, S.21) • Schulfreund·innen (vgl. ebd., S.57), kann sich – vermutlich im 15. Lebensjahr – vor Freunden nicht über Intersexualität äußern (vgl. ebd., S.58), „Sogar meine beste Freundin wusste zu diesem Zeitpunkt von nichts, obwohl ich immer wieder von meinem Seinszustand erzählen wollte“ (ebd.) • Nach Aufklärung der Freund·innen: „Ich finde es jetzt einfach schön, wenn meine Freunde merken, dass mich irgendetwas bedrückt, dass sie dann einfach fragen.“ (ebd., S.59) • „Natürlich weiß mein engster Freundeskreis Bescheid, das ist mir sehr wichtig.“ (Jeroen, S.69) • Aufklärung über Intersexualität durch Freundin (vgl. Simon, S.82) • keine Freund·innen in Kindheits- und Jugendjahren (vgl. Völling, S.13ff) • im Gymnasium: „Ich knüpfte auf meiner neuen Schule Freundschaften und fühlte mich weitaus wohler dort.“ (ebd., S.50)
e325	U.a. Bekannte, Seinesgleichen (<i>Peers</i>), Kolleg·innen: „Personen, die sich als Bekannte, Seinesgleichen, Kollegen, Nachbarn und als Gemeindemitglieder kennen, etwa von der Arbeit, Schule oder Freizeit, über Kommunikationssysteme wie Telefon, Fernschreiber, Internet, E-Mail oder über andere Möglichkeiten, und die

	demographische Eigenschaften wie Alter, Geschlecht [...] oder gemeinsame Interesse teilen“ (DIMDI 2005, S.133)
	<ul style="list-style-type: none"> • „Gleichaltrige verstanden nicht, was mich beschäftigte und ich verstand nicht, womit sich die Gleichaltrigen plagten.“ (Eveline, S.21) • Während der Lehre als weibliche Elektromechaniker·in: „Fast nur noch junge Männer um mich, mit denen ich mich viel besser verstand, als mit Frauen.“ (ebd., S.22) • „Damals [...] wurde ich oft von meiner Umwelt, von Freunden der Eltern, von Nachbarn auf mein uneindeutiges Aussehen angesprochen“ (Jeroen, S.64; vgl. ebd., S.66) • „Bei dem Gedanken, dass wohl viele Bescheid wussten, nur ich nicht, werde ich immer, auch heute noch, etwas verzweifelt.“ (ebd., S.66) • u.a. Drohungen und Mobbing (vgl. Simon, S.81) • „Als ich vor einigen Jahren anfang, offener mit dem Thema unterwegs zu sein, habe ich mich zunächst [...] gefreut, andere Intergeschlechtliche kennenzulernen [...] Besonders hab ich mich auf das Austauschen der Lebensaneddoten und -geschichten gefreut.“ (Simon, S.84f) • „Ich fühlte mich in der Gesellschaft der anderen Jungs längst nicht so wohl wie bei den Mädchen. Die Angebersprüche und das raue Gehabe waren mir Fremd.“ (Völling, S.22) • ärgernde und verachtende Mitschüler·innen und deren Eltern, u.a. aufgrund der intersexuellen Kondition handgreiflich werdende Nachbarn in Kindheits- und Jugendjahren (vgl. Völling, S.36, S.42)
e330	Autoritätspersonen: „Personen mit Entscheidungsverantwortung für andere, die infolge ihrer sozialen, ökonomischen, kulturellen oder religiösen Rollen in der Gesellschaft sozial definierten Einfluss oder Befugnisse haben, wie Lehrer, Arbeitgeber [...] religiöse Führer, Vertreter im Amt, Vormund, Treuhänder“ (DIMDI 2005, S.133)
	<ul style="list-style-type: none"> • „Ich ging zu meiner Lehrerin und erklärte ihr alles. Zum Glück fand ich Verständnis bei ihr [...]“ (Eveline, S.22) • „Allerdings hatte meine Mutter ein paar Klassenlehrer von meinem Zustand erzählt.“ (Klara, S.57)

	<ul style="list-style-type: none"> • Grundschulklassenlehrerin als Ressource: „Unsere Lehrerin ermöglichte uns einen guten Start. Sie war begeistert von ihrer Aufgabe, und sie steckte uns mit ihrer Begeisterung an. Ich mochte sie besonders, denn immer wieder ergriff sie für mich Partei, wenn Kinder sich über mich lustig machten.“ (Völling, S.39) • ab acht Jahren: Schikanierende/r Lehrer·in, „Der hatte drei Minuten gebraucht, um den zerbrechlichen Frieden, den ich unter ihnen [den Mitschüler·innen] gefunden hatte, zu zerstören.“ (ebd., S.41; vgl. ebd., S.40ff) • „Das schlechte Vorbild des Lehrers machte Schule. Ich wurde ausgelacht und gehänselt. Auf dem Schulhof stand ich nun allein.“ (vgl. ebd., S.42)
e345	Fremde, zu denen u.a. Vertretungslehrer zählen (vgl. DIMDI 2005, S.133)
	<ul style="list-style-type: none"> • Drohungen im Straßenraum (vgl. Simon, S.81) • Schuldirektor als Unterstützung am schwierigen Tag der Einschulung (vgl. Völling, S.37)
e355	Fachleute der Gesundheitsberufe, wie Ärzt·innen und Pflegekräfte (vgl. DIMDI 2005, S.133)
	<ul style="list-style-type: none"> • „Ich wurde während der ersten acht Lebensjahre hauptsächlich von einer einzigen Ärztin betreut [...] Das war leider die einzige über längere Zeit dauernde Betreuung von ein und derselben Person.“ (Eveline, S.20) • Ich konnte [...] nie eine Beziehung zu einem Arzt aufbauen und gewann natürlich nie das nötige Vertrauen, um [...] eine heikle Frage zu stellen.“ (ebd.) • „So kam es, dass ich mit der Zeit mehr über meine Kortisonmangelkrankung wusste als die Ärzte, die mich untersuchten!“ (Eveline, S.20) • Aufklärung der Mutter durch Ärzt·innen in Kindheit, welche „mehr als mangelhaft war“ (Klara, S.57) • Gynäkolog·in (vgl. ebd., S.60) • „Man hat wohl nur geschaut, ob körperlich alles in Ordnung war“ (Jeroen, S.65) • u.a. Ärzt·in, di·e den gesunden uneindeutigen Körper durch Operation unfähig zur »Vermehrung« machen möchte; Vorwurf der Fahrlässigkeit aufgrund unterlassener Untersuchungen/Diagnosen (vgl. Simon, S.82f) • über Intersexualität unwissende/r Ärzt·in (vgl. Völling, S.32ff) • Aufklärung durch Ärzt·in: „» [...] solche Menschen wie dich hat man früher auf dem Jahrmarkt ausgestellt und damit Geld verdient. Das kannst du ja auch mal

ausprobieren, da bist du eine Sensation, eine Kursiosität!« Er lachte und lachte.
[Hervorh. im Orig.]“ (ebd., S.59)

Kapitel 4 befasst sich mit Einstellungen:

Dieses Kapitel befasst sich mit Einstellungen, die beobachtbare Konsequenzen von Sitten, Bräuchen, Weltanschauungen, Werten, Normen, tatsächlichen oder religiösen Überzeugungen sind. Diese Einstellungen beeinflussen individuelles Verhalten und soziales Leben auf allen Ebenen, von zwischenmenschlichen Beziehungen, Kontakten in der Gemeinde, bis zu politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Strukturen. So können zum Beispiel individuelle oder gesellschaftliche Einstellungen zu Vertrauenswürdigkeit und Wert einer Person zu ehrenhaftem oder negativem und diskriminierendem Umgang (z.B. Stigmatisierung, Stereotypisierung und Marginalisierung oder Vernachlässigung der Person) motivieren. Die klassifizierten Einstellungen beziehen sich auf Personen des Umfeldes der zu beschreibenden Person und nicht auf die zu beschreibende Person selbst. Die individuellen Einstellungen sind bezüglich der Arten der Beziehungen, die in Kapitel 3 der Umweltfaktoren aufgelistet sind, kategorisiert. Werte und Überzeugungen sind nicht gesondert von den Einstellungen kodiert, weil angenommen wird, dass sie die treibenden Kräfte hinter den Einstellungen sind.

(DIMDI 2005, S.134)

Neben den individuellen Einstellungen findet man hier auch:

e460	Gesellschaftliche Einstellungen: „Allgemeine oder spezifische Meinungen und Überzeugungen, die im allgemeinen von Mitgliedern einer Kultur, Gesellschaft oder subkulturellen oder anderen gesellschaftlichen Gruppen zu anderen Menschen oder zu sozialen, politischen und ökonomischen Themen vertreten werden, und die Verhaltensweisen oder Handlungen einer Einzelperson oder Personengruppe beeinflussen“ (DIMDI 2005, S.135)
	<ul style="list-style-type: none">• „Zu dieser Zeit (1983/84) riet man in den Lehrbüchern genau wie heute zu möglichst frühen Operationen in den ersten 24 Lebensmonaten, um eine Basis zu schaffen für eine eindeutige Geschlechtsidentität.“ (Eveline, S.21)• „[...] weil [die Gesellschaft] schlicht nichts von unserer Existenz weiß.“ (Klara, S.61)

	<ul style="list-style-type: none"> • „In den Medien, bei der Aufklärung, mit den Büchern und Filmen, nicht zuletzt mit den Selbsthilfegruppen, auch in der Forschung hat sich unglaublich viel getan. In fünf oder zehn Jahren wird sich die Sichtweise der Gesellschaft völlig gewandelt haben.“ (Klara, S.62) • „Persönlich erfahre ich Zustimmung, wenn ich jemanden über meine Identität aufkläre. Niemand hält mich für krank.“ (ebd.) • „Mir liegt viel daran, Hürden abzubauen, damit andere den Umgang mit intersexuellen Menschen lernen dürfen.“ (Jeroen, S.69) • „Anders als zu meiner Zeit werden den Kindern heute ganz andere Möglichkeiten gegeben.“ (ebd.)
e465	<p>Gesellschaftliche Normen, Konventionen und Weltanschauungen: „Sitten, Praktiken/Bräuche, Regeln sowie abstrakte Wertsysteme und normative Überzeugungen (z.B. Ideologien, normative Weltanschauungen und moralphilosophische Ansichten), welche innerhalb gesellschaftlicher Kontexte entstehen, und die gesellschaftliche und individuelle Gewohnheiten und Verhaltensweisen beeinflussen oder schaffen, wie gesellschaftliche Normen der Moral, der religiösen Verhaltensweisen oder Etikette; religiöse Lehren und daraus abgeleitete Normen und Konventionen; Normen, die Rituale oder das Zusammensein sozialer Gruppen bestimmen“ (DIMDI 2005, S.135)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • „Zu dieser Zeit (1983/84) riet man in den Lehrbüchern genau wie heute zu möglichst frühen Operationen in den ersten 24 Lebensmonaten, um eine Basis zu schaffen für eine eindeutige Geschlechtsidentität.“ (Eveline, S.21) • „Aus vielen Gesprächen weiß ich, dass wir uns die größten Steine selber in den Weg legen, weil wir durch unsere Erfahrungen, durch unsere Traumatisierungen, Ängste entwickelt haben, weil uns eingebläut wurde, dass wir nie etwas sagen dürfen, weil wir uns damit selber aus der Gesellschaft katapultieren würden.“ (Klara, S.62) • „Die wissenschaftliche Aufarbeitung scheint mir hinterher zu hinken, sie sollte Intersexualität nicht als Störung begreifen, sondern als Vielfalt menschlichen Seins“ (ebd., S.69) • Benennung aus dem Umfeld als „»nicht ganz normal« [Hervorh. im Orig.]“ (Simon, S.80) • Der Standardspruch war: »Ist das ein Mann oder eine Frau?« [Hervorh. im Orig.]“ (Simon, S.81)

- „So wurde ich zum Beispiel für transgeschlechtlich, eine Transfrau am Beginn des körperlichen Angleichungsweges gehalten, im Straßenraum so bedroht und auch entlassen oder gemobbt.“ (ebd.)
- „Vielleicht wird es mit mehr Geschlechtervielfalt in Zukunft einfacher.“ (ebd., S.82)
- „Meine Erfahrung ist: Wahrheit und Ehrlichkeit helfen am ehesten. Selbst wenn die Menschen sagen: »Ach so, ja gut, Sie sind intergeschlechtlich«, und trotzdem nicht wirklich wissen, was das ist. Sie brauchen eine Schublade, selbst wenn es eine variable ist. [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., S.83)
- „Grenzüberschreitung scheint insgesamt mein Lebensthema zu sein. Was nicht immer beglückend war. Ich kann mir eine gewisse Offenheit beruflich wie familiär eher erlauben. Ich bin, gezwungenermaßen, geübt in Grenzgängen aller Art.“ (ebd., S.84)
- „Es war auch zu lange so, dass von anderen in ihrer Sprache zu Intersexualität geschrieben, reflektiert, doziert wurde. Das fängt schon mit dem Begriff »Intersexualität« an sich an. [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., S.84)
- über Intersexualität uninformierte/r Ärzt·in (vgl. Völling, S.32ff)
- nach ärztlicher Untersuchung vor besitzenden Student·innen: „Als die Vorführung zu Ende war, fühlte ich, wie man mir ein weiteres Stückchen Menschenwürde geraubt hatte.“ (ebd., S.79; vgl. ebd., S.83)
- über medizinisches Vorgehen: „Es war 1976. Es war eine andere Zeit. Aber es war dennoch falsch!“ (ebd., S.85)

Kapitel 5 beschreibt schließlich »Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze« (vgl. DIMDI 2005, S.135ff) und befasst sich dabei mit:

1. Diensten, die Leistungen, strukturierte Programme und Tätigkeiten in verschiedenen Sektoren der Gesellschaft erbringen, um die Bedürfnisse der Menschen zu decken. (In "Dienste" eingeschlossen sind die Personen, die die Dienste erbringen). Dienste können öffentlich, privat oder freiwillig und auf lokaler, kommunaler, regionaler, staatlicher oder internationaler Ebene durch Individuen, Vereinigungen, Organisationen, Agenturen oder Regierungen eingerichtet sein. Die von diesen Diensten bereit gestellten Güter und Dienstleistungen können allgemeiner Art sein oder angepasst und speziell entworfen.

2. Systemen, die die administrativen Steuerungs- und Organisationsmechanismen darstellen und von Regierungen auf kommunaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene sowie von anderen anerkannten Stellen eingerichtet sind. Diese Systeme haben den Zweck, die Dienste, die Unterstützung, strukturierte Programme und Tätigkeiten in verschiedenen Sektoren der Gesellschaft zur Verfügung zu stellen, zu organisieren, zu kontrollieren und zu steuern.

3. Handlungsgrundsätzen, die sich aus Regeln, Vorschriften, Konventionen und Standards zusammensetzen und von Regierungen auf kommunaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene sowie von anderen anerkannten Stellen geschaffen sind. Handlungsgrundsätze regeln und regulieren die Systeme, die die Dienste, strukturierten Programme und Tätigkeiten in verschiedenen Sektoren der Gesellschaft organisieren, kontrollieren und steuern.

(DIMDI 2005, S.135)

U.a. finden sich hier:

e515	Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Architektur- und Bauwesens (vgl. DIMDI 2005, S.136)
	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme mit Umkleideräumen und Sammeldusche (vgl. Simon, S.80)
e535	Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Kommunikationswesens, worunter u.a. verschiedene Dienste und Programme für die Übermittlung von Informationen fallen, sowie wie Gesetze, Vorschriften und Standards, welche diese regeln (vgl. DIMDI 2005, S.137)
	<ul style="list-style-type: none"> • Zur Ermöglichung des Treffens anderer intersexueller Personen: „Nach ein paar Telefonaten und e-Mails war es dann soweit.“ (Jeroen, S.68) • Problem mit Papieren und Dokumenten, z.B. hinsichtlich des bei der Geburt eingetragenen Geschlechts (vgl. Simon, S.80)
e555	Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze von Vereinigungen und Organisationen: „Dienste und Programme von Personen, die sich zwecks Verfolgung allgemeiner, nicht-kommerzieller Interessen mit anderen Personen mit gleichen Interessen zusammengeschlossen haben, wobei die Erbringung solcher Dienste an eine Mitgliedschaft gebunden sein kann“ (DIMDI 2005, S.138f)
	<ul style="list-style-type: none"> • Selbsthilfegruppe »XY-Frauen« als Ressource führt zu „Hochgefühl“ (Klara, S.60; vgl. ebd., S.58ff)

	<ul style="list-style-type: none"> • »Sonntagstreff« für vielfältige Formen der Sexualität, »XY-Frauen« (vgl. Jeroen, S.68) • „Bei den Selbsthilfegruppen tut sich eine Menge, da sehe ich ein großes Potential. Die wissenschaftliche Aufarbeitung scheint mir hinterher zu hinken, sie sollte Intersexualität nicht als Störung begreifen, sondern als Vielfalt menschlichen Seins“ (ebd., S.69) • Austausch mit anderen Intersexuellen als Ressource (vgl. Simon, S.84f)
e560	Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Medienwesens, für die Massenkommunikation über Radio, Fernsehen, Zeitungen und Internet (vgl. ECF 2005, S.139)
	<ul style="list-style-type: none"> • „Als ich eines Abends [...] im Fernsehen eine Wissenschaftsdokumentation über Intersexualität sah, war das für mich wie eine Initialzündung“ (Jeroen, S.63) • „Es gab wenig Literatur, aber am Anfang war natürlich das Internet sehr hilfreich.“ (ebd., S.64)
e580	Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Gesundheitswesens, „zur Vorbeugung und Behandlung von Gesundheitsproblemen, zur medizinischen Rehabilitation und zur Förderung einer gesunden Lebensführung“ (DIMDI 2005, S.141)
	<ul style="list-style-type: none"> • Kliniken, Therapeut·innen (vgl. Eveline, S.19ff; Klara, S.56ff) • „Man hat wohl nur geschaut, ob körperlich alles in Ordnung war, und es war wohl offenbar alles in Ordnung.“ (Jeroen, S.65) • Ärzt·innen (vgl. Simon, S.80ff)
e585	Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Bildungs- und Ausbildungswesens (vgl. DIMDI 2005, S.141)
	<ul style="list-style-type: none"> • Schulausbildung, Berufsausbildung (vgl. Eveline, S.20ff; Jeroen, S.63ff; Völling, S.96) • Schulausbildung (vgl. Klara, S.56f) • (Hoch)Schulausbildung (vgl. Simon, S.80ff)

4.2.2.3 Diskussion

Die durchgeführte Analyse bestätigt, dass intersexuelle Menschen Behinderungen in den Bereichen »Gesundheit«, »Körperfunktionen und -strukturen«, »Aktivitäten«,

»Partizipation/Teilhabe« sowie im Zusammenhang mit umwelt- und personenbezogenen Kontextfaktoren erfahren.

Eine Pädagogik, welche der Personengruppe der intersexuellen Menschen gerecht werden will, kann an dieser Stelle auf Inhalte zurückgreifen, welche den fachwissenschaftlichen Bereichen der *Gender* und *Disability Studies* im Speziellen und der Kulturwissenschaft im Allgemeinen entspringen. Die unter Gliederungspunkt 6 vollzogene Bezugnahme auf die *Gender Studies* mag bei weitem weniger provokant erscheinen, als die gleich im Anschluss stattfindende Berufung auf Begriffsverwendungen und Annahmen aus den *Disability Studies*.

So erscheint es doch als heikel, eine Personengruppe der Kategorie »mit Behinderung lebend« zuzuordnen, wenn diese Gruppe doch gerade einen allgemeinen Widerwillen gegen die Jahrzehnte, wenn nicht gar Jahrhunderte andauernde Bemutterung – oder besser, Bevaterung – und Stigmatisierung durch Bereiche der Wissenschaft formuliert.

Berücksichtigt man jedoch die Entstehungsgeschichte der *Disability Studies* und zeichnet man die, im Prozess deren Profilierung entstandenen Aufgabenformulierungen nach, so wird durchaus ersichtlich, warum die Arbeit innerhalb dieses Forschungsbereichs eine, der pädagogischen Arbeit günstige Strukturkompatibilität besitzt.

Zwar ist das Ziel der diversen Verzweigungen der *Disability Studies*, anders als in der Medizin und der Pädagogik, „nicht die verbesserte Therapie von Behinderung oder die Optimierung der pädagogischen Förderung behinderter Menschen [...], die beide traditionell das Ziel möglichst weitgehender »Heilung«, »Rehabilitation« oder »Kompensation« verfolgen [Hervorh. im Orig.]“ (Dederich 2012, S.31). Doch wird in den verschiedenen Forschungsbereichen versucht, „dem traditionell individualisierenden, defekt-, defizit- oder schädigungsbezogenen Verständnis von Behinderung ein weit über das ambivalente Integrationsgebot hinausgehendes theoretisches Modell entgegenzusetzen, das mit dem Anspruch verknüpft ist, den gesellschaftlichen und politischen Umgang mit der Differenz zu verändern“ (ebd.). Die *Disability Studies* versuchen also die veränderungswürdigen und -fähigen, gesellschaftlich-kulturellen Verhältnisse zu beleuchten, welche entweder offen oder eben latent behindertenfeindliche, abwertende oder unterdrückende Lebensumstände sowie Handlungsweisen generieren (vgl. ebd.).

Es erscheint mir durchaus möglich, mit den Werkzeugen dieser Disziplin für ein gedankliches Fundament zu sorgen, welches die gesellschaftlichen, und damit auch institutionellen, rechtlichen, kulturellen und ethischen Prozesse und Strukturen berücksichtigt, die zum einen für unser Verständnis von Geschlecht und vor allem von geschlechtlicher Abweichung (*Sex oder Gender*) als Ursache einer Behinderung beitragen bzw. sie gänzlich konstituieren.

Erneut kann hier mit Foucault darauf verwiesen werden, dass das empirische Wissen der Humanwissenschaften in der *episteme* der abendländischen Kultur zu verordnen ist (vgl. u.a., S.22, 25, 124). Auch die Entstehung bzw. Modifikation des Begriffs »Behinderung« entspringt einer „Gesamtheit von Diskurs“ (Foucault 1974, S.413), die „den Menschen in seinen empirischen Teilen zum Gegenstand nimmt“ (ebd.). Erneut ist eine Konstruktion von scheinbar harten Fakten zu erkennen, welche aus den »Erkenntnissen« der Humanwissenschaften schöpft und darüber hinwegtäuscht, dass die Beschreibung eines »behinderten Menschen« als ein Element der empirischen Dinge doch nur arbiträren Charakters zu sein scheint.

Hierbei sei mit Markus Dederich auf folgendes, polemisches Zitat Simi Lintons verwiesen (vgl. Dederich 2012, S.30):

In jeder Disziplin oder in jedem Forschungsbereich gibt es spezifische Wahrheiten, die es zu verbreiten gilt. Und spezifische Lügen. Eine Lüge, die die Literatur erzählt, lässt sich in den Metaphern vernehmen, mit denen Analogien zwischen Behinderung und Empfindungslosigkeit oder dem Bösen oder Unfähigkeit gestiftet werden. Die Psychologie lügt, wenn sie durch Theorie und Messung das Konzept der Normalität reifiziert. Die Lügen der Anthropologie finden sich in der Konstruktion kultureller Vorstellungen von Behinderung, die nur auf Angaben nicht behinderter Menschen beruhen. Die Geschichtsschreibung erzählt Lügen, wenn sie die Sichtweisen behinderter Menschen und anderer marginalisierter Gruppen aus den Annalen streicht oder Informationen über die Behinderung öffentlicher Personen eliminiert. Die Frauenforschung lügt, wenn sie die Perspektive behinderter Frauen ausschließt und weiter globale Aussagen über weibliche Gefühle und Erfahrungen macht. Die Pädagogik bietet die Idee an, dass Behinderte und Nichtbehinderte getrennte Gruppen sind, die am besten in getrennten Klassen unterrichtet werden – von Lehrern, die getrennt ausgebildet wurden. Die von der klinischen Psychologie und Beratung gestreuten Lügen sind ähnlich: Die Bedürfnisse und Probleme behinderter Menschen sollen sich hinreichend von denjenigen nicht behinderter unterscheiden, damit »Rehabilitationspsychologen« und »psychologische Betreuer« genannte Spezialisten benötigt werden, um sie zu behandeln. Die Soziologie fabriziert ein Zentrum, um dann das Konzept der Abweichung zu produzieren, um wiederum die Zentralität nicht behinderter Menschen zu bekräftigen. Die Medizin erzählt Lügen, wenn die Unterschiede auf Defizite, Mängel oder Pathologien reduziert.

(Übersetzung Dederich 2012, S.30; vgl. Linton 1998, S.182f)

Und weiter:

Indem die Gesellschaft sich darauf einigt, Behinderung eine medizinische Bedeutung zu geben, willigt sie ein, das Thema im Zuständigkeitsbereich der Medizin zu halten. Behinderung als persönliche Angelegenheit festzuschreiben und den Zustand und die Person mit diesem Zustand zu »behandeln«, anstatt die sozialen Prozesse und die Politik, die das Leben behinderter Menschen behindern [Hervorh. im Orig.].

(Übersetzung Dederich 2012, S.28; vgl. Linton 1998, S.11f)

Im Diskurs westlich geprägter Kulturen um den Begriff der Behinderung kehren Themen wie Normalität, Gesundheit, körperliche Erscheinung, Ästhetik, Fortschritt und menschliche Perfektibilität immer wieder (vgl. Dederich 2012, S.29). Der Verweis auf diese Themen sollte in der sozial-, geistes- und kulturwissenschaftlichen Erforschung vor der hintergründigen Prämisse stattfinden, dass „[n]icht die Abweichung, die Pathologie, die irritierende Andersartigkeit, »der Störfall« [...] hier in den Blick genommen [wird] [Hervorh. im Orig.]“ (Dederich 2012, S.29), sondern dass die Kategorie der »Behinderung« als Linse benutzt wird, um die »Mehrheitsgesellschaft« zu rekonstruieren (vgl. Waldschmidt 2003, S.16), um ausgehend von dieser Analyse nach den Konsequenzen für intersexuelle Menschen zu fragen (vgl. Dederich 2012, S.29). So lassen sich u.a. Einsichten darüber gewinnen,

[...] wie kulturelles Wissen über Körperlichkeit produziert wird, wie Normalität und Abweichungen konstruiert werden, wie Differenzierungskategorien entlang körperlicher Merkmale etabliert werden, wie gesellschaftliche Praktiken der Ein- und Ausschließung gestaltet sind, wie personale und soziale Identitäten geformt und neue Körperbilder und Subjektbegriffe geschaffen werden.

(Waldschmidt 2003, S.16f)

Es gilt anzunehmen, dass jegliches soziales Phänomen, also auch das beschriebene Schädigungskonzept, von „kulturellen Ideen und diskursiven Praktiken“ (Thomas 2004, S.46) durchwoben ist und durch diese hervorgebracht wird (vgl. Dederich 2012, S.29).

Aus den *Disability Studies* heraus können die Erziehungswissenschaft, wie auch andere Sozialwissenschaften und die Psychologie für die Inkaufnahme kritisiert werden, Behinderungen als Normabweichung zu konzeptualisieren, um im Anschluss an diese Kritik eine Abkehr vom medizinischen Modell zu ermöglichen (vgl. Dederich 2012, S.30). Ebenfalls kritisiert wird, dass „diese Wissenschaften ihre Aufmerksamkeit auf individuelle Bewältigungs-, Verarbeitungs- oder Kompensationsprozesse konzentrieren und hieraus –

entsprechend individualisierend – ableiten wollen, wie interveniert, geholfen oder gefördert werden kann“ (ebd., S.30f). Dies entspricht prinzipiell der unter Gliederungspunkt 1.3.3 beschriebenen therapeutisch-intervenierenden Forschungstradition mit intersexuellen Menschen.

Für eine Pädagogik, welche der Personengruppe dieser Menschen gerecht werden möchte, muss ein solcher Vorwurf als Orientierungspunkt gelten. Die Veränderung des gesellschaftlichen und kulturellen Umgangs mit der »Andersheit« intersexueller Menschen muss, so wie sie bisher vollzogen wurde und wie sie zukünftig gestaltet werden sollte, Einzug in pädagogische Theorie und Praxis finden. Den Bemühungen der *Disability Studies*, diesen Ansatz einem „traditionell individualisierenden, defekt-, defizit- oder schädigungsbezogenen Verständnis von Behinderung“ (ebd., S.31) entgegenzusetzen, sollte hierbei Rechnung getragen werden. Zum einen kann durch Bemühungen dieser Art vermieden werden, dass, retrospektiv, als solche erkannte Fehler in der Pädagogik nicht wiederholt werden, ganz ähnlich wie sie von Vertretern der inklusiven Pädagogik nun den integrativen und normalisierenden Bestrebungen früherer (sonder-)pädagogischer Modelle vorgeworfen werden (vgl. Speck 2011, S.20ff). Zum anderen wird somit eventuell den Forderungen intersexueller Menschen nach gesamtgesellschaftlicher Anerkennung und Entpathologisierung sowie nach einer Schwächung der medizinischen Deutungshoheit entsprochen.

Vor diesem Hintergrund nun sind die obigen Einordnungen der Erfahrungen intersexueller Menschen in der ICF zu bewerten. Die Einschränkungen in der Funktionalität im Zusammenhang mit intersexuellen Phänomenen gründen also nicht minder im individuellen Körper, wie *auch* in dessen Bewertung und Behandlung durch die jeweilige Umwelt. In jedem Fall tritt die partikulare Behinderung situativ zutage und bringt deshalb die Notwendigkeit einer Begutachtung und eventuellen Veränderung eines jeden Handlungsfeldes mit sich.

Die obige Untersuchung zeigt mitunter, dass die jeweiligen Behinderungen Ausdruck institutioneller Strukturen sein können.

Institutionelle Diskriminierung ist tief eingebettet in unsere Kulturen, sie beeinflusst die Art und Weise, wie Menschen wahrgenommen werden und wie auf sie wegen ihres Geschlechts, ihrer Behinderung, ihrer Klasse, der ethnischen Herkunft oder der sexuellen Orientierung reagiert wird. Eine negative Reaktion kann die Teilhabe im Bereich [des Lernens] behindern.

(Boban/Hinz 2009, S.13)

Dabei gründen entsprechende Reaktionen gegenüber intersexuellen Menschen bzw. gegenüber ihren Körpern, genau wie Rassismus, Sexismus, Klassismus, Fettismus, Homophobie oder Behindertenfeindlichkeit in der Intoleranz gegenüber dem Anderssein und in der Erschaffung und dem Erhalt von Ungleichheiten und Hierarchien durch Machtmissbrauch (vgl. Boban/Hinz 2009, S.13). Gestalten sich die pädagogischen Institutionen inklusiv, werden Menschen vermutlich mit dem schmerzlichen Prozess konfrontiert, sich ihren eigenen diskriminierenden Haltungen und Praktiken bewusstwerden zu müssen und angemessene Veränderungen umzusetzen (vgl. ebd.; Boban/Hinz 2012).

Zum geschlechtslosen oder zwischengeschlechtlichen Menschen im Sinne eines kranken/behinderten Menschen gemacht zu werden, vollzieht sich nicht alleinig durch juristische und medizinische Modelle der Geschlechtszuweisung. Mit Encarnación Gutiérrez Rodríguez und dem Blick auf die obige Analyse kann darauf hingewiesen werden, dass sich die Konstitution von Behinderung insbesondere durch die Diskriminierung in alltäglichen Handlungsfeldern vollzieht, u.a. "durch fehlenden Zugang zu ökonomischen Ressourcen und zur Öffentlichkeit und durch Erfahrungen [...] sexistischer Gewalt" (Gutiérrez Rodríguez 1999, S.204).

Festzuhalten ist, dass intersexuelle Menschen aufgrund ihrer Körper und der entsprechenden (sozial konstruierten) Alltagswirklichkeit »Behinderung« erfahren können. Wie intersexuelle Menschen gestärkt werden können und (insbesondere pädagogische) Handlungsfelder gestaltet werden müssen, damit sich der Zustand der Behinderung nicht konstituiert, wird unter dem Gliederungspunkt 8 (speziell 8.3) noch zu erarbeiten sein.

Um die entstehenden Phänomene jedoch noch schärfer zeichnen zu können und eine präzisere Zielsetzung pädagogischen Handelns zu ermöglichen, werden im Folgenden auch Äußerungen einiger Eltern intersexueller Kinder analysiert. Besonders hervorzuheben ist dabei der Umstand, dass die Eltern über ihre Erfahrungen mit Kindern zu berichten wissen, die keiner oder nur einer »geringfügigen« operativen oder hormontherapeutischen Zwangsbehandlung unterzogen wurden.

4.2.2.4 Eltern

Dem durch die Kategorisierung der oben festgehaltenen Äußerungen veranlassten Diskussionsbeitrag soll nun ein Interpretationsversuch zur Seite gestellt werden, der auf die Aufdeckung, Freilegung und Kontextualisierung der Aussagen einiger Eltern intersexueller Kinder abzielt (vgl. Flick 2017, S.387). Den zusammengefassten wie stellenweise zitierten

Passagen des jeweiligen Ursprungstextes, folgt eine Interpretation vor einem poststrukturalistischen Hintergrund¹⁷.

Eltern stehen als »Architekten der Familie« in Partner·innenschaft mit Schule und anderen pädagogischen Einrichtungen (vgl. Bauer 2006, S.107ff; Brunner 2006, S.22ff). Wohingegen sich die weiter oben erläuterten Äußerungen intersexueller Menschen auf deren eigenen, überwiegend durch Normierung und Pathologisierung geprägten Kinder- und Jugendjahre beziehen, finden sich in den letzten Jahren mehr und mehr Wortmeldungen von Eltern, deren Kinder *keiner* operativen oder hormontherapeutischen Zwangsbehandlung unterzogen wurden oder zumindest nicht im vollen, von medizinischer Seite aus empfohlenen Umfang.

Im Folgenden sollen drei dieser Wortmeldungen kurze Zusammenfassungen erfahren, wobei diese sich erneut auf pädagogisch relevante Inhalte fokussieren. Es darf auch hier nicht übersehen werden, dass die jeweiligen Familien in jeweils einer von vielen möglichen Lebenslagen stehen (Vgl. Bauer 2006, S.125). Auch dieser Überblick kann also kein vollständiger sein, sondern dient lediglich der Skizzierung eines noch genauer zu erfassenden Feldes. Die Bereitschaft der Eltern, sich auf die folgenden Weisen zu äußern, lässt vermuten, dass diese Eltern sich eine gewisse Motivation zur Änderung der gesellschaftlichen Verhältnisse teilen.

4.2.2.4.1 Äußerungen der Eltern

(1) Karin Plattner ist die Mutter eines intersexuell geborenen Kindes und berichtet über ihre Erfahrungen nach dessen Geburt, über die Konfrontation mit dem unerwarteten Umstand und die Folgen der Diagnose. Plattner gründete den Verein »SI Selbsthilfe Intersexualität«, welcher sich u.a. gegen Operationen im frühesten Kindesalter und für eine verbesserte Informationspolitik einsetzt (vgl. Plattner 2008, S.13ff; Zehnder/Groneberg 2008, S.9). „Was zu Beginn grosse Unsicherheiten über das tatsächliche Geschlecht ihres Kindes ausgelöst hat, sieht sie heute als ein Mehr an Möglichkeiten. Sie ist davon überzeugt, dass ihre Tochter zusätzlich zum Weiblichen auch einen grossen Anteil an Männlichem in sich trägt und dieses Potential gefördert werden muss“ (Zehnder/Groneberg 2008, S.9).

Plattner schildert in ihren »Erfahrungen der Mutter eines intersexuellen Kindes« (vgl. Plattner 2008, S.13ff) zunächst ein Gefühl des Alleingelassenseins und eine selbstständige Suche nach

¹⁷ Die Texte werden kurz zusammengefasst und teilweise wörtlich zitiert, damit die Äußerungen der betroffenen Familien möglichst unverändert von dem/der Leser·in dieser Arbeit wahrgenommen werden können. Die thematische Kodierung befindet sich im Anhang.

vergleichbaren Fällen. Letztlich entscheiden die Eltern sich gegen die Klitorisreduktion an ihrem eigenen Kind (S.13). „Sie setzen sich intensiv mit der Thematik auseinander, recherchieren im Internet, nehmen an Treffen von Betroffenen teil und gründen schliesslich einen Verein, um anderen die Unterstützung anzubieten, die ihnen selber fehlte und das Thema Intersexualität zu enttabuisieren“ (ebd.). Das fehlende Fachwissen der Ärzt:innen und deren Unsicherheit überforderten die Familie (vgl. ebd., S.14). „Gott sei Dank konnten wir aber unser Kind mit seiner Besonderheit immer annehmen. Mühe hatten wir damit, nicht zu wissen, ob wir unser Kind als Junge oder als Mädchen ansprechen sollen. Stellen Sie sich vor, Sie bekommen ein Kind und wissen nicht, welchen Namen sie ihm geben sollen“ (ebd.). Der Umgang mit dem sozialen Umfeld, aus welchem bald die Frage nach dem Geschlecht des neugeborenen Kindes gestellt wurde, warf ähnliche Probleme auf, wie sie sich beispielsweise aus administrativen Anforderungen ergaben, z.B. mit der Krankenkasse, mit Versicherungen und dem Kinderarzt (vgl. ebd., S.14f). Die irreversiblen Folgen einer vorgenommenen Gewebeentfernung an den Keimdrüsen brachten die spätere Notwendigkeit der Hormoneinnahmen mit sich, was den Eltern zu diesem Zeitpunkt noch nicht wirklich bewusst gewesen war (vgl. ebd., S.15). Die wiederholt wechselnden Geschlechtszuschreibungen nach einem medizinischen Test deuteten zwar bereits die prinzipielle Fragwürdigkeit einer Festlegung des Geschlechtes an, dennoch folgte die Familie dem ärztlichen Rat zur Verweiblichung und damit zur Orientierung am äußeren Genitale (ebd.).

Immer wieder fragte ich die Ärzte, ob es denn keine vergleichbaren Fälle gäbe, mit denen wir uns austauschen könnten, aber man beteuerte mir, dass wir quasi die einzigen [seien], die ein solches Kind hätten.

(Plattner 2008, S.15)

Eine Aufklärung erfolgte dann über Bekannte und das Web (vgl. ebd.). Die beratenden Ärzt:innen rieten zu einer Klitorisreduktion und nutzten u.a. den anstehenden Schulbesuch des Kindes als Druckmittel. Plattner zitiert: „»Bedenken Sie, wenn jemand davon erfährt, ist dies das soziale Aus für Ihr Kind. Denken sie an die Schule, den Sport oder das Schwimmen!« [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., S.16). Plattner entdeckte schließlich online das »Netzwerk Intersexualität«, welches „vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird und sich für neue Leitlinien in der Behandlung von intersexuellen Kindern einsetzt“ (ebd.).

Von den Treffen berichtet Plattner u.a.:

Einen Rat gab man uns dabei immer wieder: «Lügt Euer Kind nicht an. Nehmt es so an, wie es zur Welt gekommen ist. Lasst es erst einmal Kind sein und aufwachsen. Steht zu ihm und stärkt ihm den Rücken» [Hervorh. im Orig.].

(Plattner 2008, S.16)

Als Ziel formuliert sie eine ständige Offenheit gegenüber ihrem Kind, genau wie vor allen Interessierten (vgl. ebd.). Diesem Vorhaben folgend gründete Plattner einen Verein und verschreibt sich der Öffentlichkeitsarbeit zur Enttabuisierung des Themas »Intersexualität« (vgl. ebd., S.16f).

Wir fördern auch die Aus- und Weiterbildung von Hebammen, Lehrpersonen, Psychologen und anderen und bemühen uns, dass Schulungs- und Lehrmittel entsprechend angepasst werden. Schließlich planen wir weitere Aktivitäten mit dem Ziel, die Betroffenen und ihr Umfeld bei der Problembewältigung zu unterstützen.

(Plattner 2008, S.17)

Mein Traum ist es, dass Kinder von klein auf lernen, dass es zwar zwei Pole der Geschlechter gibt, dass aber dazwischen die Vielfalt der Intersexualität existiert. Somit wäre plötzlich das, was es immer schon gegeben hat, das *Dazwischen*, wieder ganz normal [kursiv im Orig.].

(Plattner 2008, S.17)

(2) Clara Morgen schildert die in den 1980ern und -90ern gemachten Erfahrungen mit ihrem Kind »Franzi«, welches sie im Alter von 36 Jahren erwartete (vgl. Morgen 2013, S.11). Auch sie weiß von Vorführungen ihres Kindes im medizinisch-akademischen Rahmen zu berichten. So wollte ein/e Professor·in den Student·innen „den nicht eben häufigen Fall einer »Geschlechtsmissbildung« live vorführen [Hervorh. im Orig.] (ebd., S.14)“; Morgen zitiert ihn/sie: „[...] wir alle sind doch der Wissenschaft verpflichtet! Sie sind da keine Ausnahme!“ (ebd.). Ein/e Gynäkolog·in rät ihr stellvertretend für die beratenden Ärzt·innen, das Kind als Mädchen großzuziehen (vgl. ebd.): „»Ein Kind als Mädchen zu erziehen ist gewiss leichter, als einen Jungen, stecken Sie ihr Ohrringe ins Ohr, rosa Kleidchen, Puppen, das wird dann schon eine richtige Frau! [...]«“ (ebd., S.15). Morgen rekapituliert: „Ich sollte aus einem XY-geborenen Kind, also einem Jungen [...] allein durch Erziehung ein Mädchen machen“ (ebd.), die Chirurg·innen befassten sich dann mit der »Vollendung des Werkes« (vgl. ebd.). Für den

Vater und gläubigen Katholiken ist die Uneindeutigkeit des Geschlechtes des Kindes eine Belastung, sei dieses doch von Gott gegeben (vgl. ebd., S.16f). Außerdem wird die Kondition des Kindes innerhalb der Familie und u.a. von dem Großvater, welcher 60 Jahre als Arzt tätig war, mit Begriffen wie »behindert« und »Missgeburten« assoziiert (vgl. ebd., S.16). Morgen beschreibt u.a. ein Gefühl der Isolation (vgl. ebd., S.17), ein Verstellen vor Bekannten (vgl. ebd., S.16); fehlende Entscheidungshilfe und die fehlende Vorbereitung bzw. eine Hilflosigkeit gegenüber der Situation (vgl. ebd., S.17, S.18), damit einhergehend eine Unwissenheit hinsichtlich des Unterschiedes zwischen Trans- und Intersexualität, Schwierigkeiten im Umgang mit der Bürokratie und dem Zwang zur Geschlechtsangabe (vgl. ebd., S.18f, S.21). Beansprucht von den alltäglichen Sorgen und Freuden des ersten Jahres, beschließt Morgen, ihrem Kind, soweit sie kann, „eine sorgenfreie, glückliche Kindheit zu ermöglichen“ (ebd., S.20).

Ich habe mir vorgenommen, ihr »Anderssein« einfach zu akzeptieren und sie als Mädchen großzuziehen. Natürlich fiel es mir manchmal schwer, wenn ich eine Freundin mit ihrem so eindeutigen Buben oder Mädchen sah. Aber oft, wenn ich Franzi so ansah, dachte ich: Eigentlich eine große Herausforderung, ein so besonderes Kind großzuziehen, in dem männliches und weibliches, Mann und Frau vereinigt sind.

(Morgen 2013, S.20)

Eine anschließende Beratung hinsichtlich des Erziehungsgeschlechtes des Kindes findet stets durch Medizin·innen statt (vgl. ebd., S.21). Gespräche mit der Familie waren zum einen dankenswerter Quell der Solidarität, des Verständnisses und der Unterstützung. Zum anderen wurde darauf verzichtet, dem weiteren Verwandtenkreis sowie Freunden von der Kondition des Kindes zu berichten, wenn dies auch nicht lange machbar war (vgl. ebd., S.22f).

Wir hatten uns vorgenommen, Franzi als Mädchen großzuziehen, sie aber so bald wie möglich über ihr chromosomales Geschlecht zu informieren. Das sollte aber komplizierter werden und mehr Mut erfordern, als ich damals dachte.

(Morgen 2013, S.22)

Trotz des von der Familie beschlossenen weiblichen Erziehungsgeschlechtes des Kindes, kleideten die Eltern es nie rosa, „das war ja auch damals verpönt, geschlechtsneutrale, praktische Anziehsachen für Kleinkinder waren angesagt“ (ebd., S.25). Mit einer Häufung

entsprechender Ereignisse der sozialen Wertung, geben die Eltern dem u.a. durch die Mediziner·innen aufgebauten Druck nach (vgl. ebd., S.26). „Dass ich mit dieser Einstellung damals genau die gesellschaftlichen Erwartungen nach Eindeutigkeit im Geschlecht erfüllte, das ist mir erst viel später, nach und nach klar geworden“ (ebd., S.28). Das Kind fühlt sich in einer Vierergruppe mit drei Jungs sehr wohl, die Familien verbringen viel Zeit miteinander. Die Zugehörigkeit zur Jungengruppe „war ja ganz im Sinne der damals herrschenden Tendenz, über Jahrtausende geprägte Rollenzuweisungen in Frage zu stellen“ (ebd., S.30).

Die Mutter spricht ihre Bewunderung gegenüber der Offenheit einiger Eltern intersexueller Kinder aus:

Ich bewundere die Eltern heute, die mit der Intersexualität ihres Kindes offen umgehen und auf die Gretchenfrage antworten: »Beides«. [...] erst ganz langsam und zögerlich entwickelt sich in der Gesellschaft ein anderes Bewusstsein [Hervorh. im Orig.].

(Morgen 2013, S.31)

Die Mutter lernt, ihr Kind „nicht mehr als Mädchen oder Jungen zu betrachten, sondern als eigenständiges Wesen“ (ebd., S.32). Wohingegen die Tochter noch einen glücklichen Eindruck im Kindergartenalter macht, wird dieser im Schulalter zu einem eher traurigen:

Im Kinderladen war nicht aufgefallen, dass sie oft unruhig war und sich nicht recht konzentrieren konnte. Wenn sie mit ihren Jungs spielte, hatte sie die ausgefallensten Ideen. Dass sie selbständig und umsichtig war, zeigte sich [...] Mit Lernschwierigkeiten in der Schule hatten wir nicht gerechnet. Und die kamen dann massiv. Franzl wollte dem Unterricht nicht folgen, stand ständig auf, sprang auf Tische und Stühle, schwatzte mit ihren Mitschülern. Sie spielte den KlassencLOWN. Warum? Spürte sie schon damals etwas von ihrem Anderssein?

(Morgen 2013, S.33)

Die individuelle Kompetenzförderung in der anthroposophischen Schule hebt die Mutter positiv hervor, wörtlich die „Geduld ihrer Lehrerin, die trotz der Größe ihrer Klasse auf die Fähigkeiten ihrer Schüler einging und sie förderte“ (ebd., S.36). Morgen erwähnt den Spaß ihres Kindes am Schreiben und Kritzeln kleiner Geschichten, dessen Orientierungssinn und das Geschick beim Basteln und Bauen (vgl. ebd.).

Das Kind wird einer Damentoilette verwiesen (vgl. ebd., S.38).

Von einem/r Psychotherapeut-in, der sich „mit dem Schicksal von Intersex-Kindern aller Ausprägung beschäftigte“ (ebd.), erhält Morgen den Rat, „dass es für Eltern wichtig sei, das »Anderssein« ihres Kindes nicht nur zu akzeptieren, sondern sogar als eine Bereicherung zu empfinden. Das habe ich erst nach und nach lernen können [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., S.39). Die Mutter erinnert sich an ein Elterntreffen der XY-Elterninitiative, welches sie überhaupt positiv bewertet (vgl. ebd., S.46ff):

Jeder stellt sich kurz vor, und ich bin völlig baff, dass im Beisein der Kinder ganz offen von Intersexualität gesprochen wird: »[...] Die Schule haben wir schon gleich bei der Einschulung in Hannahs Besonderheiten eingeweiht. Wir haben einfach von einer Hormonstörung gesprochen. Ganz behutsam hat die Lehrerin ihren Erstklässlern erklärt, dass Hannah ein bisschen Junge und ein bisschen Mädchen sei. Für die Klasse und auch für Hannah ist das im Augenblick kein Thema mehr.« [Hervorh. im Orig.]

(Morgen 2013, S.47)

Über die Aufklärung anderer, zu welcher sich die Eltern laut Morgen verpflichtet fühlen, äußert sie: „Wollen unsere Kinder denn überhaupt, dass die Umwelt informiert ist, dass Schule, Kindergarten, wer auch immer, über alle Details, auch über ihre körperlichen, Bescheid wissen?“ (ebd., S.49; vgl. ebd., S.51).

Der Zielsetzung der/s Psychotherapeut-in, die Kinder zu einer möglichst starken Persönlichkeit zu erziehen, stimmt Morgen zu, stellt jedoch die Frage, wie dies zu bewerkstelligen sei (vgl. ebd., S.50). Zudem stimmt Morgen der Aussprache der/s Therapeut-in für eine Aufnahme des Themas »Intersexualität« in den Lehrplan der Schulen zu (vgl. ebd.; siehe auch Gliederungspunkt 1.4.1.1). Im Epilog verweist die Mutter auf das schwedische geschlechtsneutrale Pronomen »Hen«, welches dort 2009 eingeführt wurde, genau wie auf die Möglichkeit der »Hen-Toiletten« (vgl. ebd., S.52). Abschließend empfiehlt sie u.a.:

- Bei einem intersexuell geborenen Kind sollte die endgültige Festlegung des Geschlechts so lang wie möglich offen gehalten werden.
- Intersexuellen Kinder und ihren Eltern sollte höchst qualifizierte therapeutische Begleitung zur Verfügung gestellt und sie vollständig über die Thematik informiert werden; auch vor den Kindern sollte es keine Geheimhaltung geben.

[...]

- In die Beratung von intersexuellen Kindern und Eltern sollten unbedingt andere Betroffene einbezogen werden, sogenanntes »Peer-Counseling« [Hervorh. im Orig.].

(Morgen 2013, S.52)

(3) Als dritte und letzte Äußerung eines Elternteils wird im Folgenden jene einer anonymen »Mutter« auf pädagogisch relevante Inhalte untersucht (vgl. Morgen 2013, S.70ff). Die Mutter, zum Zeitpunkt des Gesprächs mit Clara Morgen 46 Jahre alt, spricht eingangs von ihrem Bedürfnis, offen mit der Intersexualität ihres Kindes umzugehen (vgl. Morgen 2013, S.70). Diesem entgegen stellt sie jedoch den Schutz des Kindes und die Unabsehbarkeit der späteren Haltung des Kindes gegenüber der eigenen Intersexualität (vgl. ebd.). Dennoch beantworteten sie und ihr Mann die Frage Außenstehender nach dem Geschlecht des Kindes bald mit „»Wir können es Ihnen auch nicht sagen« [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., S.70).

Sich selbst als jemanden beschreibend, der sonst keinem Stereotypendenken zu erliegen scheint, beschreibt die Mutter dennoch die zunächst auftretende eigene Unfähigkeit, Intersexualität überhaupt zu denken (vgl. ebd., S.71). Ihr Mann gewinnt schließlich die ersten Informationen über die Intersexualität des Kindes über das Internet (vgl. ebd.).

Wird die anfängliche Bewertung der Intersexualität des Kindes noch einer Krisenerfahrung ähnlich beschrieben (vgl. ebd., S.72), äußert die Mutter sich über die Zeit in Kindergarten und Schule und auf die Frage, ob sie so etwas wie ein Schweigegebot erfahren hätten:

Ein Schweigegebot hätte mich umgebracht. Was heute Schule und Kindergarten angeht, da gehen wir sehr pro-aktiv heran. Ich bitte immer um Gespräche, bevor es losgeht. Und dann sage ich, mein Kind weiß um seine Intersexualität, deshalb werden es auch andere wissen und ihr müsst es als allererste wissen ... Ich erwarte von euch, dass ihr das unterstützt. Wenn ich darüber rede, dann auch, weil ich will, dass viele Leute darüber Bescheid wissen, auch zum Schutz meines Kindes. Ich hoffe auf diese Weise, dass sie mehr Menschen hat, die sie beschützen werden. Ich gehe davon aus, dass es für sie auch negative Erfahrungen geben wird, und ich hoffe, dass dann auch viele Menschen auf ihrer Seite stehen.

(Morgen 2013, S.73)

Das eigene Kind wurde von Anfang an über die eigene Intersexualität aufgeklärt (vgl. ebd.). Die Mutter beschreibt die Wahl der entsprechenden Toilette als erste Situation, die ein Sprechen über das Geschlecht notwendig werden lässt (vgl. ebd., S.73f). Im Kindergarten sei das Thema

aber von viel geringerem Gewicht gewesen, als von der Mutter zunächst vermutet (vgl. ebd., S.74). Auf die Frage, wie sie mit Begriffen wie »normal« oder »krank« umgehen könne, antwortet sie:

Es ist ein Anderssein. Es ist deutlich anders und ich würde auch gar nicht so tun, als wäre es nicht so. Mein Kind empfindet es so und ich empfinde es auch so. Wie man das bewertet, das ist noch einmal was anderes. Wir müssten ja nicht soviel darüber reden, wenn es normal wäre. Normal in dem Sinne, was wir im Regelfall erwarten. Ich will auch nicht so tun, als ob es etwas ganz Normales wäre. Mit meinem Sohn denke ich über ganz andere Dinge nach, also ist es doch etwas, was mich betroffen macht oder dauernd da ist, was mich verunsichert und mich nachdenken lässt und mein Kind auch. Es ist und bleibt ein Kategorienproblem.

(Morgen 2013, S.74f)

Die Mutter fordert dezidiert keine Auflösung der dichotomen Geschlechternorm, „Ich erwarte aber [...] eine größere Offenheit in der Gesellschaft, eine größere Inklusion und eine größere Rücksichtnahme.“ (ebd., S.75). Über die gemachten Erfahrungen in der Schule äußert die Mutter sich wie folgt:

Seit einem Jahr besucht unser Kind eine kleine evangelische Schule, die ist natürlich gleich ein bisschen familiärer vom Typ her. Wir haben von der Schule erwartet, dass da mehr auf Einzelfälle eingegangen wird, und ich hatte von Anfang an mit ihnen offen gesprochen. Die Rektorin, die Klassenlehrerin und die Erzieherin waren sehr aufgeschlossen für unser Anliegen. Trotzdem bekam ich bald den Eindruck, dass sich das größere Kollegium erst einmal gar nicht so damit beschäftigt hat. Ich war also ein bisschen verärgert. Ich habe gedacht, es wird hier soviel von Inklusion geredet. Ich hatte erwartet, dass das ganze Lehrerkollegium darüber informiert wird, weil ich dachte, wer weiß wann und an welcher Stelle, auf dem Schulhof oder im Schulhaus das Thema auftritt, dann müssen doch die Leute Bescheid wissen, um damit umgehen zu können. Aufklärung war mir sehr wichtig, und das ist zu Beginn ungenügend passiert – wohl auch, weil zu Beginn des Schuljahres so viel anderes auf den Weg gebracht werden muss. Auf meinen Wunsch hin durfte ich dann in der Lehrerkonferenz sprechen. Da herrschte erst einmal große Betroffenheit, dann aber ein Staunen über meine Offenheit, so etwas hatten sie nicht erwartet. »Ich möchte, dass Sie das wissen, weil ich will, dass wir meinem Kind einen Weg ermöglichen, auf dem es seine eigene Identität findet und es kann eben nicht sein, dass wir es in eine Rolle drängen. Ich möchte«, so habe ich

gesagt, »dass alle dafür offen sind und dass das Kind uns zeigt, wo es hin will.« Das war mein Anliegen.

Mit der Einschulung kam die Frage, wie klären wir jetzt, auf welche Toilette mein Kind geht. Das war mir auch nicht klar gewesen, denn erst in der Schule gibt es ja Jungs- und Mädchen-Toiletten. Ich glaube, mein Kind war überrascht, dass wir darüber überhaupt geredet haben und ich war wiederum überrascht, dass mein Kind sich entschlossen hatte auf die Jungs-Toilette zu gehen, auch in der Jungs-Umkleidekabine. Aber alle sind damit gut umgegangen. Der Sportlehrer ruft jetzt nicht mehr: »Alle Mädchen hierher, alle Jungs da lang«, sondern: »Alle, die in die Mädchen-Umkleidekabine gehen, gehen jetzt hier lang, alle, die in die Jungs-Kabine gehen, da lang«. So ein bisschen offener. Alle können sich entscheiden, alle haben die Wahlmöglichkeit.

In der Schule war das in den ersten zwei Wochen ein Thema, es gab auch so einen gewissen »Touristenansturm« an Kindern, die sind zu meinem Kind gepilgert, insbesondere aus den andern Klassen, denn man hatte ja gehört: Das ist ein Kind, das sagt, es sei beides. Ich habe mein Kind gefragt, ob es ein Problem sei; mein Kind meinte, es sei kein Problem, und irgendwann hat es sich auch erledigt. Was interessant ist, es wird von einigen Schulkameraden mit seinem weiblichen Vornamen angesprochen und gleichzeitig mit »er«. Das läuft auch! Es ist erstaunlich, was alles möglich ist auf dieser Welt. Die Kinder haben das akzeptiert und fertig. Für die Kinder ist das viel weniger ein Problem als für die Erwachsenen. Die betrachten das auch jetzt mit Interesse und Neugier. Und das ist ja auch die richtige Haltung. Aber, man muss immer dranbleiben. Gleichzeitig möchte ich nicht den Eindruck erwecken, wir wollten uns in den Vordergrund spielen. Man muss eine gute Balance finden, zwischen: Wir wollen, dass ihr das wisst, wir wollen jetzt aber kein großes Bohei darum machen. Das ist mir sehr wichtig [Hervorh. im Orig.].

(Morgen 2013, S.76f)

Die Mutter äußert Ungewissheit in der weiteren Entwicklung des Spielverhaltens ihres Kindes:

Manchmal frage ich mich, ob sich mein Kind jetzt so stark den Jungs zugeschlagen fühlt, weil Mädchensein ja auch nicht »in« ist, mit diesem Bruder. Vielleicht hat sie Angst, dass die Spiele, die sie eben gern spielt, die sehr stark in die Jungs-Welt gehören, dass sie ihre Spielgenossen verlieren würde, wenn sie sich stärker als Mädchen identifiziert.

(Morgen 2013, S.77)

Das Kind steht nur ein- oder zweimal jährlich durch Treffen einer Selbsthilfegruppe im Kontakt mit anderen intersexuellen Kindern, wobei diese die wichtige Erfahrung ermöglichen, „dass man nicht allein ist“ (ebd., S.78), genau wie den Austausch unter den Eltern (vgl. ebd.).

Die Erfahrungen der aufgesuchten Therapeut·innen decken sich nicht mehr mit den eigens gemachten Erfahrungen, weshalb die anfangs als „sehr wichtig und hilfreich“ (ebd.) erachteten Therapien nicht mehr wahrgenommen werden (vgl. ebd.).

Final spricht sich die Mutter für die Begriffsverwendung der »Zwischengeschlechtlichkeit« aus (vgl. ebd., S.78f).

Ich habe viel gelernt über mein Kind, aber ich merke, dass auch mein Kind immer danach sucht, sich zuzuordnen in diese Kategorien, die es gibt. Ich würde meinem Kind gerne ermöglichen, einen, seinen Weg zu etwas Intergeschlechtlichem hin zu finden, ob das möglich sein wird, kann nur mein Kind mir zeigen.

(Morgen 2013, S.79)

4.2.2.4.2 Erfahrungen der Eltern intersexueller Kinder in pädagogischem Kontext

Durch thematisches Kodieren lassen sich in den zusammengefassten Äußerungen einige Gemeinsamkeiten in den Beschreibungen, Bewertungen und in den Wünschen der drei Mütter entdecken (vgl. Flick 2017, S.402ff; siehe Anhang). Ein thematisches Kodieren ergab die folgenden zwölf Kategorien:

- Aufklärung/Wissen über das Thema Intersexualität
- Erfahrung mit Expert·innen
- Selbsthilfegruppen als Ressource
- Akzeptanz des Kindes durch Eltern bzw. durch andere
- Problem der Benennung/Kategorienproblem
- Isolation oder sozialer Rückhalt
- Einfluss von Weltbildern/Normen
- institutionelle Probleme (Administration, Architektur)
- Kind in pädagogischen Handlungsfeldern
- Funktion der Erziehung
- pädagogische Fachkräfte (Lehrer·innen, Rektor·innen etc.)

- Wünsche/Ziele

Die »Aufklärung« über das Thema »Intersexualität« findet eher selbständig über Verwandte und das Internet statt als durch (medizinische) Expert·innen. Dabei wird u.a. eine anfängliche Unwissenheit über den Unterschied zwischen Trans- und Intersexualität erwähnt.

Im Allgemeinen nehmen die Familien medizinische »Expert·innen« entweder als unzureichend informiert und eher negativ war, da diese zu Operationen raten oder die Kinder im Dienste der Wissenschaft objektifizieren oder gar den Schulbesuch oder die Teilhabe an sportlichen Aktivitäten als Druckmittel zur Geheimhaltung nutzen; sollte die Kondition des Kindes publik werden, drohe das soziale Aus. Die Eltern schlagen u.a. eine Aufklärung und Therapie durch qualifizierte Expert·innen und eine Beratung durch *Peer-Counseling*, also durch andere Betroffene·, vor. Dazu passt die Auffassung einer Familie, dass die Expert·innen nur anfangs dienlich, die eigenen Erfahrungen der Familie aber bald schon von größerem Gewicht waren. Eine Mutter wünscht sich pädagogische Expert·innen als aufgeklärte Fürsprecher·innen für ihr intersexuelles Kind.

Die Familien bewerten »Selbsthilfegruppen, Vereinszugehörigkeit und -arbeit als Ressourcen«. Hier hören sie den Rat zur Offenheit vor dem eigenen Kind und vor anderen Menschen, genau wie zur Unterstützung des Kindes in seinem Sosein. Der hier ermöglichte regelmäßige Kontakt mit anderen intersexuellen Kindern wird im selben Maße wertgeschätzt wie der Austausch unter den Eltern, selbst wenn dies nur ein- bis zweimal im Jahr geschieht. Ein Ziel der Vereinsarbeit ist die Aus- und Weiterbildung u.a. von Lehrpersonen.

Die Eltern gewinnen früher oder später die Fähigkeit zur »Akzeptanz ihres Kindes«, wenn auch u.a. Schwierigkeiten beim Betrachten »normaler« Kinder geschildert werden oder das anfängliche Erleben einer Krisensituation. U.a. wird das Anderssein des intersexuellen Kindes als bereichernd benannt. Der offene Umgang mit der Intersexualität des Kindes führt dazu, dass sowohl andere Familien als auch andere Kinder schon bald keine Neugier mehr zeigen und dementsprechend keine besondere Beachtung mehr schenken. Eventuelle sprachliche Inkonstanz, wie die Verwendung männlicher Pronomen bei einem Kind mit weiblichem Vornamen, wird ebenfalls schon bald zur Normalität.

Dennoch beschreiben die Eltern »Probleme der Kategorisierung«, zum Beispiel bei der Geschlechtsbenennung oder der Namensgebung. Es wird u.a. auf die Möglichkeit eines neutralen Geschlechtspronomens verwiesen, wie es in Schweden Verwendung findet. Dennoch entscheiden sich dieselben Eltern für die Festlegung eines Geschlechts mit einer baldigen Aufklärung des Kindes über dessen Intersexualität. Eine Mutter beschreibt neben der eigenen

Unfähigkeit zur Benennung des Geschlechts auch eine Unfähigkeit der gedanklichen Erfassung der Zwischengeschlechtlichkeit an sich.

Die Eltern fühlen eine »soziale Isolation«, u.a., weil die medizinischen Expert·innen deren Situation als Einzelfall ausrufen. Sie verspüren Druck durch die Geschlechtsanfragen des sozialen Umfeldes, sehen sich anfangs mitunter zu Unaufrichtigkeiten oder zu Schweigen genötigt, wobei Gespräche innerhalb der Familie als Ressource wahrgenommen werden. Hierbei finden jedoch auch Einteilungen in Kategorien der Behinderung statt.

»Gesellschaftliche Normen« bzw. Erwartungen verspüren die Familien u.a. in der Kollision der Intersexualität des Kindes mit religiösen Annahmen, wie die einer Erschaffung des Menschen als Mann und Frau. Die verbreitete Annahme einer geschlechtlichen Dichotomie beim Menschen übt Druck auf die Familien aus, wohingegen Trends, wie jener der geschlechtsneutralen Kleidung oder der Hinterfragung gängiger Geschlechterklischees, entlastend wirken. U.a. wird der Versuch eines Kindes beschrieben, sich in die bestehenden Geschlechterkategorien einzuordnen, auch wenn es mit dem Bewusstsein der eigenen Intersexualität lebt.

Die Familien beschreiben »institutionelle Probleme«, sowohl architektonischer als auch administrativer Natur. Die Notwendigkeit einer Geschlechtsangabe kann hier genauso zu Schwierigkeiten führen, wie Toiletten- oder Umkleideräume in Verbindung mit einer erwarteten Geschlechtseindeutigkeit.

Es finden sich Äußerungen hinsichtlich eines Kindes in »pädagogisch vorstrukturierten Handlungsfeldern«, zu der »Funktion der Erziehung« im Allgemeinen sowie über »pädagogische Fachkräfte«: Ein Kind wird noch während der Kindergartenzeit als umsichtig, selbständig, aber auch als unruhig und mit Konzentrationsschwierigkeiten beschrieben. In der Schule zeigen sich dann Lernschwierigkeiten, wobei das Kind die Rolle des Klassenclowns einnimmt. Es hat Spaß *am* und wohl auch Stärken *im* Schreiben und Kritzeln, Bauen und Basteln, wie auch einen guten Orientierungssinn.

Eine Mutter berichtet von der Erklärung ein-er Ärzt·in, die Erziehung stelle das Geschlecht des Kindes her, wobei das weibliche Geschlecht über die entsprechende Kleidung hierbei leichter zu erreichen wäre; die Erziehung solle die Biologie überdecken. Die Äußerungen einer anderen Mutter lassen den Wunsch nach der Aufklärung des Kindes über seine eigene Intersexualität als Forderung an die Pädagogik erkennen.

Positiv wird der individualisierende und kompetenzorientierte Umgang ein-er Lehrer·in mit dem intersexuellen Kind bewertet. Es wird die Forderung eines offenen Umgangs der Pädagog·innen mit dem Thema formuliert, genau wie jene nach einer Informationsweitergabe

innerhalb der Einrichtungen. Negativ wird das Desinteresse eines Lehrer·innenkollegiums beschrieben, demgegenüber erfährt die Aufgeschlossenheit der/s Rektor·in, Klassenlehrer·in und ein·er Erzieher·in Lob. Ebenfalls werden sprachliche Kniffe ein·er Sportlehrer·in gelobt, mit welchen diese/r dem intersexuellen Kind die Auswahl der entsprechenden Umkleidekabine erleichtert.

Als »Ziel« setzen die Eltern u.a. eine Aufklärung aller Kinder über die Vielfalt der Intersexualität von klein auf, wie auch eine längstmögliche Offenhaltung der Geschlechtsfestlegung. Zwar wird zur Offenheit gegenüber dem Kind, wie auch des sozialen Umfeldes geraten. Hinsichtlich letzterer äußern die Eltern aber auch Bedenken, wisse man doch nicht, wie sich das Kind später einmal entscheiden und wie es selbst zur Aufklärung des sozialen Umfeldes stehen werde. U.a. wird die Offenheit der Gesellschaft gegenüber dem Thema der Intersexualität gefordert, genau wie eine Umsetzung der Leitidee der Inklusion und eine Rücksichtnahme gegenüber intersexuellen Menschen. Jedoch erfolgt hier ebenfalls die Aussprache für ein Beibehalten der herrschenden Geschlechterdichotomie. Die individuelle Entwicklung und Akzeptanz des jeweiligen Kindes, sein Glück und die Sorgenfreiheit gelten als Ziele, wobei eine Balance zwischen Aufklärung des Umfeldes und der eventuell diskriminierenden Besonderung des Kindes gefunden werden soll.

4.2.2.4.3 Diskussion

Mit Gutiérrez Rodríguez' Rückgriff auf poststrukturalistische Theorien kann angenommen werden, „dass sich in den jeweils von den Biographinnen gewählten Codes gesellschaftliche Diskurse niederschlagen, die deren Erfahrungen im Sinne einer bestimmten Chrono- und Subjektlogik strukturieren“ (Fritzsche 2001, S.94; vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, S.61). Sie erachtet Erfahrung nicht als authentisches Ereignis, sondern sie geht vielmehr davon aus, dass diese sich erst in der Vermittlung von Gelebtem und Erzähltem konfiguriert, im Sinne einer semiotisch-materiellen Konsistenz (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, S. 61ff). Die Konstruktion des linearen und kohärenten Subjekts geht erst mit der Versprachlichung von Erfahrung, z.B. in biographisch-narrativen Interviews einher (vgl. ebd.). Dabei ist zu beachten, dass die Diskurse, welche zur Konsolidierung bestimmter Subjektpositionen beitragen, niemals als neutral zu erachten sind, sondern stets als mit Interessen verknüpft (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, S.42ff). Dies bedeutet im Übrigen nicht, dass sich alle diskursiven Praktiken notwendigerweise konstitutiv-materiell in Subjektivierungsprozessen auswirken müssen (vgl. Fritzsche 2001, S.94). Im Fall der oben festgehaltenen Äußerungen ist darauf zu achten, dass – ganz abgesehen vom geringen Umfang des Datenmaterials – ein bestimmtes Narrativ

herauszulesen ist, welches sich unfern der Forderungen bestimmter Betroffene·nverbänden ansiedeln lässt. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass die Unzufriedenheit mit medizinischen Maßnahmen *bestimmte* Familien und *bestimmte* Betroffene· zu Wortmeldungen bewegt und diese nun Positionen vertreten, die aus deren jeweiligem biografischen Werdegang sinnig und konsequent zu vertreten sind, jedoch nicht für *alle* intersexuelle Menschen und deren Familien gelten müssen. Außerdem können intersektionale Eigenheiten (vgl. Waldschmidt 2010, S.41ff), und die hohe Varianz in den Erscheinungsformen der Intersexualität partikuläre Lebensläufe hervorbringen, welche Verallgemeinerungen über intersexuelles Erleben und Handeln mindestens als schwierig erscheinen lassen.

Eine Biographieanalyse kann sich nun beispielsweise auf die Ebene der symbolischen Selbstdarstellung oder auf interaktive Handlungsfelder fokussieren (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, S.63). So kann der Frage nachgegangen werden, wie es zur Selbstdarstellung des Subjekts in verschiedenen Positionen kommt und auf welche Gesellschaftsverhältnisse diese schließen lassen (vgl. Fritzsche 2001, S.94). In diesem Sinne lassen die Äußerungen der drei Mütter darauf schließen, in welchen Rollen sie sich, ihre Familie und das jeweilige intersexuelle Kind zu verorten scheinen und gleichzeitig geben sie Indizien für die gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit, in welcher sie diese Rollen einnehmen.

Kulturelle Zuweisungen insbesondere in der Konstruktion und Kodierung von Weiblichkeit und Männlichkeit oder die performative Inanspruchnahme sichtbarer Orte als Frau oder Mann, wie es zum Beispiel bei Umkleidekabinen und Toiletten gefordert wird, erfordern von einem intersexuellen Kind die (temporäre) Festlegung des eigenen Geschlechts in der vorherrschenden Dichotomie. Mit Gutiérrez Rodríguez könnte man von einer »Selbst-Vergeschlechtlichung« sprechen, mit welcher sich das Kind oder die intersexuelle Person dem Normativen ergibt und welche einer doppelten Bewegung folgt: Zum einen gibt sich diese widerständig gegen die herrschenden Benennungspraktiken, zum anderen beteiligt sie sich aber auch an der Reproduktion stereotyper Bilder (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, S.158ff). Zwar ist der intersexuelle Körper Beweis für die Unzulänglichkeit der dichotomen Geschlechtereinteilung, doch unterstreicht die Fügung gegenüber dem, im Handlungsfeld jeweils hinterlegten Sinn, die Funktionalität dieser Einteilung (vgl. ebd.; Fritzsche 2001, S.95f). Nahe diesem Widerspruch lässt sich der Wunsch der Eltern nach einer individuellen Entwicklung des jeweiligen Kindes als intersexuellem Menschen, beim gleichzeitigen Wunsch nach Normalität und entgegen jeder Besonderung ansiedeln.

Egal ob es sich nun um einen Differenzierungsprozess im Sinne einer Wahrnehmung und Herausarbeitung des Andersseins des intersexuellen Kindes handelt oder um einen Prozess der

Assimilation, in welchem das jeweilige Kind in die bestehenden Geschlechterrollen geleitet wird, so stellen doch beide Wege jeweils einen Verobjektivierungs- und damit implizit auch einen Subjektivierungsprozess dar (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, S.158):

Der Verobjektivierungsprozeß benennt [...] die Bezeichnung, das Moment der Sozialität beziehungsweise der Konstruktion [...] während Subjektivierung das Moment der Individuierung beziehungsweise der Konstitution dieser Bezeichnungspraktiken erfaßt [...] Diese beiden Vorgänge finden nicht vereinzelt statt, sondern tragen immer die Dynamik des anderen in sich mit. Verobjektivierung stellt daher zugleich eine Subjektivierung dar, während der Vorgang der Subjektivierung ohne eine Verobjektivierung nicht möglich ist [...]

(Gutiérrez Rodríguez 1999, S.166)

Entgegen der bewussten Verwendung einer gefundenen Selbstbezeichnung als »Zwitter«, auf welche manche intersexuelle Erwachsene zurückgreifen, werden die in den Texten behandelten Kinder mindestens in konkreten Handlungsfeldern einem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugeordnet. Damit wird sowohl auf die Lebensbedingungen innerhalb einer Gesellschaft hingewiesen, die (noch) keine Anerkennung intersexueller Menschen im Alltag vollzieht, gleichzeitig wird aber auch ein zunächst provokanter Gegenentwurf modelliert, welcher die einzige Perspektive in Frage stellt und sukzessive unterminiert, die die Gesellschaft zunächst auf das intersexuelle Kind bietet, nämlich die pathologisierende Perspektive der Medizin (vgl. Fritzsche 2001, S.95f). Die anderen Kinder, die sich schnell mit der Situation abfinden, die Multipotenz geschlechtsneutraler Kleidung oder der sprachliche Kniff der/s Sportlehrer·in, die eine Entscheidung für eines der beiden vorgegeben Geschlechter in eine Entscheidung für einen von zwei Räumen verwandelt, zeigen, dass die exkludierende Erfahrung intersexueller Menschen, nicht allein in diskursiven Zuschreibungspraktiken gründet, sondern sich ebenfalls in materiellen Ebenen von Herrschaft niederschlägt (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, S. 202).

Mit Gutiérrez Rodríguez kann also nicht nur darauf verwiesen werden, dass sich die Geschlechterrolle bzw. der Subjektivierungsprozess im Allgemeinen in einer Performativität im Sinne Judith Butlers und damit auf der Ebene der Symbolik generiert (vgl. Butler 1994, S.103f), sondern auch, dass ihr Ursprung in anderen – äußeren – Mechanismen zu verorten ist (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, S. 203). Oder anders formuliert, dass „Subjekte und ihre Handlungen in und durch bestimmte differenzierende und hierarchisierende

Bezeichnungspraktiken der hegemonialen Diskurse entstehen" (Fritzsche 2001, S.96; vgl. ebd.). So muss, wenn weiter unten von Butlers Performativitätskonzept gesprochen wird, darauf geachtet werden, dass auch bürokratische und administrative Mechanismen den formalen Zwang, ein Geschlecht anzugeben – und damit auch ein Geschlecht *zu werden* – mit sich führen. Der Wunsch der Eltern nach einer öffentlichen Wahrnehmung des Themas »Intersexualität« zielt auf diesen Umstand; architektonische Bestimmungen, das Unwissen der beteiligten Exper-innen (Lehrer-innen, Rektor-innen, etc.) und administrative Vorgaben obliegen hier einer pädagogisch zu reflektierenden Gestaltung. In Konstellationen dieser Art "bilden sich Subjektkonfigurationen aus, die immer auch an einem konkreten geographischen und politischen Ort entstehen" (Fritzsche 2001, S.96).

4.2.2.5 Intersexualität und Gender

Die oben dargebotenen Analysen stellen Intersexualität mitunter als ein soziales Phänomen dar und zeigen eine möglicherweise nötige Verschiebung der Aufmerksamkeit an, weg vom intersexuellen Körper, hin zur intersexuellen bzw. zwischengeschlechtlichen Geschlechterrolle. Darum erscheint zunächst ein Überblick über das dokumentierte Geschlechtsrollenempfinden bzw. über die dokumentierten Geschlechtsrollenwechsel und -empfehlungen als sinnvoll.

Wie aus der Studie des Netzwerks DSD/Intersexualität (Gliederungspunkt 4.1.2) bereits herauszulesen war, gestaltet sich die Beschreibung und vermutlich auch das Erleben der Geschlechtsrollen intersexueller Menschen als vielfältig und komplex. Untersuchungen und entsprechende Empfehlungen zur Wahl des Erziehungsgeschlechts gibt es zum Beispiel für Menschen mit 5 α -RM oder 17 β -HSDM:

In manchen isolierten Populationen wachsen intersexuelle Kinder zunächst als Mädchen auf, wechseln in der Pubertät ihre Geschlechtsrolle und leben im Anschluss als Männer (vgl. Richter-Appelt 2007, S.56). „Einige leben zunächst als Frauen, haben heterosexuelle Kontakte mit Männern, entscheiden sich aber später für Frauen als Sexualpartnerinnen, ohne unbedingt ihre Geschlechtsrolle als Frau zu wechseln“ (ebd.). Es werden Personen mit 5 α -RM beschrieben, die sich zum einen als Männer wahrnehmen, aber dennoch in einer weiblichen Geschlechtsrolle leben (vgl. Al-Attia 1996, S.651ff). „Cohen-Kettenis stellte alle zugänglichen Studien zu den Störungen der Androgenbiosynthese zusammen und zeigte, dass zwei Drittel der Personen mit 5 α -RM das Geschlecht von weiblich zu männlich gewechselt hatten, jedoch keine Person, die in der männlichen Rolle erzogen wurde, zur Frau werden wollte“ (Richter-Appelt 2007, S.56; vgl. Cohen-Kettenis 2005a, S.399ff). Diamond und Sigmundson empfehlen Menschen mit 5 α -RM als Männer zu erziehen (vgl. Diamond/Sigmundson 1997, S.1047).

„Viele Personen mit 17 β -HSDM-erleben sich ähnlich wie Personen mit 5 α -RM. Die meisten werden zunächst als Mädchen erzogen, viele ändern ihre Geschlechtsrolle in der Pubertät trotz der deutlichen Virilisierungserscheinungen nicht“ (Richter-Appelt 2007, S.56; vgl. Hiort et al. 2003, S.297ff). Nach Cohen-Kettenis wechseln jedoch 64 % der entsprechenden Personen ihre Geschlechtsrolle (vgl. Cohen-Kettenis 2005a, S.400). Bisher noch nicht geklärt ist, weshalb mehr Personen mit 5 α -RM ihr Geschlecht wechseln als mit 17 β -HSDM bzw. weshalb einige die Geschlechtsrolle wechseln, andere jedoch nicht (vgl. Richter-Appelt 2007, S.56). „Für beide Diagnosegruppen der Androgenbiosynthesestörungen liegen im deutschen Sprachraum bisher keine Studien zur psychosexuellen Entwicklung vor“ (ebd.).

Holterhus weißt im Zusammenhang mit 17 β -HSDM darauf hin, dass mindestens hier auch kulturelle Unterschiede bestehen können:

Ähnlich wie beim 5 α -Reduktase-Typ-II-Mangel kann es in der Pubertät in bestimmten Kulturkreisen (z.B. im Gaza-Streifen) oder bei sehr später Diagnosestellung in einer bereits spontan sehr weit fortgeschrittenen männlichen Pubertät zu einem Wechsel von der weiblichen Geschlechtsrolle zur männlichen Geschlechtsrolle kommen.

(Holterhus 2010, S.400)

Hinsichtlich weiterer Diagnosen der Intersexualität sprechen Diamond und Sigmundson u.a. die folgenden Empfehlungen aus:

Rear as male:

XY individuals with Androgen Insensitivity Syndrome (A.I.S.) (Grades 1-3)

XX individuals with Congenital Adrenal Hyperplasia (C.A.H.) with extensively fused labia and a penile clitoris

XY individuals with Hypospadias

Persons with Klinefelter syndrome

XY individuals with Micropenis

XY individuals with 5-alpha or 17-beta reductase deficiency

Rear as female:

XY individuals with Androgen Insensitivity Syndrome (A.I.S.) (Grades 4-7)

XX individuals with Congenital Adrenal Hyperplasia (C.A.H.) with hypertrophied clitoris

XX individuals with Gonadal dysgenesis

Persons with Turner's syndrome

[im Original fett]

(Diamond/Sigmundson 1997, S.1047)

Demnach seien also als männlich großzuziehen (vgl. ebd.):

XY-Individuen mit AIS (Grad 1-3)

XX-Individuen mit AGS mit beträchtlich zusammengewachsenen Labia und einer penilen Klitoris

XY-Individuen mit Hypospadie

Menschen mit Klinefelter-Syndrom

XY-Individuen mit Mikropenis

XY-Individuen mit 5 α -RM oder 17 β -HSDM

Als weiblich großzuziehen seien (vgl. ebd.):

XY-Individuen mit AIS (Grad 4-7)

XX-Individuen mit AGS mit hypertropher Klitoris

XX-Individuen mit Gonadendysgenesie

XY-Individuen mit Gonadendysgenesie

Menschen mit Turner-Syndrom

Menschen mit »wahrem Hermaphroditismus« seien in Abhängigkeit der Phallusgröße und des Ausmaßes der Vereinigung der Labia bzw. des Skrotums zu erziehen, Kinder mit Mikropenis sein als Männer einzuordnen (vgl. ebd.). Im Allgemeinen scheint meist die (ausbleibende) Maskulinisierung des äußeren Genitals Aufschluss über das Erziehungsgeschlecht bzw. die Geschlechterrolle der jeweiligen Menschen geben zu sollen (vgl. z.B. Bosinski 2006, S.986). Unter Berufung auf ein Fallbeispiel, welches eine Fehldiagnose eines Kindes mit uneindeutigen Genitalien beschreibt, erkennen Dati und Kolleg:innen die Notwendigkeit genauerer endokriner und genetischer Testverfahren an, welche vor einer Geschlechtszuweisung und

chirurgischen Eingriffen anzuwenden wären (vgl. Dati et al. 2010, S.150ff). Auch an anderer Stelle wird geraten: „Die Festlegung der Geschlechtsrolle ist sehr sorgfältig abzuwägen und muss möglichst früh erfolgen.“ (Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.101).

Hier muss darauf hingewiesen werden, dass sämtliche dieser Empfehlungen die Geschlechterdichotomie beim Menschen voraussetzen und – wie unter Gliederungspunkt 1.3 beschrieben – einem normativ-regulatorischen bzw. einem therapeutisch-intervenierenden Standpunkt zuzuschreiben sind.

Da das oben zusammengetragene Wissen aus den Bereichen der Kulturgeschichte, der Biologie und Medizin, wie auch die juristische Berücksichtigung u.a. durch die Änderung des Personenstandsgesetzes (vgl. PStG §22 Abs.3, Änderung vom 22.12.2018), eine zukünftige gesellschaftliche Abkehr von dichotomen Geschlechtervorstellungen beim Menschen als durchaus möglich erscheinen lassen, soll diese Möglichkeit in den folgenden Überlegungen bereits weitläufig berücksichtigt werden.

Teil 2: Pädagogik, Geschlecht und Intersexualität

Im Folgenden möchte ich mich vor dem Hintergrund einer dekonstruktiven Pädagogik zunächst der Idee widmen, dass Phänomene, welche mit Begriffen wie »Identität« oder »Geschlechtsrolle« beschrieben werden, weniger einer einzelnen Person anhaften, als vielmehr in der jeweiligen Situation bzw. im jeweiligen Handlungsfeld festgelegt werden. Mit dem Konzept des »*Doing Gender*« wird vorangehend die performative Konstitution der Geschlechtsrolle beschrieben. Auf diesem Wege kann die einmalige und eventuell einmalig zu korrigierende Wahl des Erziehungsgeschlechts von einem singulären Zeitpunkt (meist nach der Geburt) auf eine Vielzahl von aufeinanderfolgenden Situationen ausgeweitet werden, die diese Wahl jedes Mal auf ein Neues erlauben. Damit kann auch die Entscheidungshoheit über das Geschlecht einer intersexuellen Person aus den Händen von Mediziner·innen oder Eltern genommen und in die Nähe des individuellen intersexuellen Menschen selbst gerückt werden. Dass die Entscheidungsmacht nicht gänzlich an die jeweilige Person übergeben wird bzw. werden kann, wird dabei ebenfalls zu zeigen sein.

Das Ziel hierbei wird es letztlich sein, ein Modell zu zeichnen, welches das Individuum in der Erlangung einer Handlungs- und Erlebensfähigkeit in seiner jeweiligen, gesellschaftlich vorstrukturierten Umwelt beschreibt.

Zuerst muss jedoch geklärt werden, inwiefern die intersexuelle Formenvielfalt des Menschen überhaupt als Gegenstand der Pädagogik angesehen werden kann.

5 Intersexualität als Gegenstand der Pädagogik

Die oben formulierten, aus dem medizinischen Fachbereich stammenden Empfehlungen eines Erziehungsgeschlechts in Abhängigkeit körperlicher Merkmale gründen in der Annahme, dass Geschlechtererleben und -verhalten größtenteils – wenn nicht gar gänzlich – aus physischen und damit medizinisch beschreibbaren Merkmalen der jeweiligen Person abzuleiten wären.

Dem gegenüber könnte ein Standpunkt bezogen und aus dem pädagogischen Fachbereich heraus formuliert werden, nach welchem das Geschlecht gänzlich anerzogen sein könnte, ganz so, wie John Money es in seinem oben beschriebenen und berüchtigten Fallbeispiel beweisen wollte. Richtet man den suchenden Blick auf die entsprechenden wissenschaftlichen Organe der letzten Jahrzehnte, lässt sich ein solcher Diskurs, namentlich in der sog. »*Nature-Nurture*« und der »Konstruktivismus-Realismus-Debatte« tatsächlich beschreiben.

Diese Debatte soll im Folgenden historisch beschrieben werden. Es erscheint mir jedoch auch wichtig, zu klären, ob nicht das, für die Pädagogik mehr und mehr an Bedeutung gewinnende Wissen der Neurowissenschaften von so argumentschwerer Art sein könnte, dass die Pädagogik ihre eigene Wirkmächtigkeit doch als eine sehr geringe einzuschätzen hätte. Schließlich wäre es denkbar, dass die hormonellen und neuronalen Vorgänge alleinig eine medizinische Manipulation der Geschlechterwerdung zuließen.

Ist der Rahmen einer pädagogischen Einflussnahme auf das menschliche Geschlecht bzw. auf die Geschlechterrolle erst einmal geklärt, kann sich dem oben ausgerufenen Ziel eines handlungs- und erlebensorientierten Modells der Intersexualität genähert werden.

5.1 Nature-Nurture-Debatte und Konstruktivismus-Realismus-Streit

Um keinem Kategorienfehler anheim zu fallen, sollte an dieser Stelle diskutiert werden, inwiefern der Inhalt und Umfang des geistes- und sozialwissenschaftlichen Begriffs »Körper« einerseits und dessen naturwissenschaftlicher Begriff andererseits, kongruent sind. Diese Frage ergibt sich aus der Irritation, welche mit der sozialen Konstruiertheit von Natur, Körper und Materie einhergeht und wie sie in den Geistes- und Sozialwissenschaften häufig deklariert wird (vgl. Palm 2011, S.22). Um diese Irritation zu analysieren und zu überwinden, bezieht sich Kerstin Palm auf zwei zentrale Debatten in den *Gender Studies*, „die viele Diskussionen gerade um das Verständnis von Körper, Natur und Materie maßgeblich bestimmten und bis heute bestimmen, nämlich die Nature-Nurture-Debatte und den Konstruktivismus-Realismus-Streit“ (Palm 2011, S.22). Palm vertritt die Ansicht, ein Hauptgrund für die besagte Irritation bestehe darin, „dass die Argumente und Positionen dieser beiden auf ganz verschiedenen Reflektionsebenen agierenden Debatten immer wieder durcheinander geworfen werden und dadurch zu den aufgeführten unauflöslichen Entweder-Oder-Fragen führen“ (ebd.).

5.1.1 Nature-Nurture-Streit

Andreas Hartmann formuliert spitz: „Dem volkswissenschaftlichen Verständnis vom Menschen und besonders seiner radikal kulturellrelativistischen Version ist aus guten Gründen kaum eine Vorstellung suspekter als die vom angeborenen Unterschied“ (Hartmann 2005, S.187). Im Anschluss verweist er auf Doreen Kimuras experimentelle Forschung (vgl. u.a. Kimura 1993, 2002), nach deren Ergebnissen sich, noch vor aller Möglichkeiten kultureller Einflussnahme, Unterschiede im weiblichen und männlichen Gehirn beschreiben lassen. Erkenntnisse solcher Art müssen, so Hartmann, „der kulturwissenschaftlichen Geschlechterforschung als biologistischer Sündenfall erscheinen“ (Hartmann 2005, S.187).

Kimura nimmt an, dass Sexualhormone schon früh in der individuellen Entwicklung auf den Feinaufbau des Gehirns Einfluss nehmen. Nicht nur Abweichungen zwischen weiblichem und männlichem Verhalten, sondern auch Differenzen in der kognitiven Kompetenz wären demnach biologisch festgelegt. Da diese Differenzierung evolutionsgeschichtlich begründet wäre, wäre der entstandene Selektionsvorteil nicht an den heutigen Anforderungen wie Lesenlernen oder der Bedienung eines Computers zu bemessen. Kimura schlussfolgert, dass Männer und Frauen allein aufgrund ihrer hormonellen und zerebralen Differenzen, also auch unabhängig vom gesellschaftlichen Einfluss, unterschiedliche Interessen und Begabungen entwickeln, wobei sie den gesellschaftlichen Einfluss nicht für gänzlich folgenlos hält (vgl.

Hartmann 2005, S.187; Kimura 1993, S.74). Hier möchte ich eine Stelle zitieren, deren Provokanz auch Hartmann ins Auge fällt:

Ich würde beispielsweise nicht erwarten, daß beide Geschlechter unbedingt gleichermaßen in Tätigkeiten oder Berufen repräsentiert sind, bei denen es auf räumliches Orientierungsvermögen oder auf mathematische Fähigkeiten ankommt wie bei den Ingenieurwissenschaften oder der Physik. Doch würde ich mehr Frauen in der medizinischen Diagnostik erwarten, wo Wahrnehmungsfähigkeiten wichtig sind. Selbst wenn also jedes Individuum die Befähigung haben mag, sich in einem für sein Geschlecht eher untypischen Gebiet zu bewähren, werden viele Tätigkeitsfelder wohl nie von den Geschlechtern paritätisch besetzt werden.

(Kimura 1993, S.75)

Ob die von Kimura durchgeführten Tests eine solche generalisierende Präskription wirklich rechtfertigen, sei dahingestellt, dennoch führen uns ihre Äußerungen zu einem weitläufigen Diskurs, welcher als »*Nature-Nurture*-Streit« benannt werden kann.

Der *Nature-Nurture*-Streit, welchen John Money, im Speziellen für die Konstitution des menschlichen Geschlechts, mit seiner berühmten Fallstudie endgültig zugunsten der *Nurture*-Seite zu beenden versuchte (siehe Gp. 2.1.1.4), umkreist die Frage, ob bestimmte körperliche Eigenschaften oder Fähigkeiten des Menschen durch eine natürliche Veranlagung, also primär genetisch, oder durch Umwelteinflüsse, vor allem durch Erziehung und Sozialisation, determiniert werden (vgl. Palm 2011, S.22f). Diese kausale Frage zielt also auf die Ursachen der körperlichen Eigenschaften und Fähigkeiten ab (vgl. ebd., S.23).

Die beiden Endpunkte auf dem Kontinuum möglicher Positionen in dieser Debatte werden von einem rigorosen und meist reduktionistischen Determinismus und dem (häufig nicht weniger reduktionistischen) Kulturdeterminismus vertreten (vgl. ebd.). Ersterer attackiert die menschliche Willensfreiheit sowie das pädagogische Streben direkt in dessen Existenzberechtigung, indem er den Einfluss der genetischen Disposition vor alles andere stellt. Zweiterer spricht dem pädagogischen Wirken größtmöglichen Einfluss auf ein Individuum aus, indem er den Menschen als *Tabula rasa* erachtet, der „dann durch unentwegtes Lernen zu seinen psychischen Eigenschaften und Fähigkeiten gelangt“ (Palm 2011, S.23).

Unter den vielen Vermittlungsversuchen zwischen der *Nature*- und der *Nurture*-Position ist u.a. die kognitionstheoretische Auffassung vertreten, nach welcher das Gros der psychischen

Fähigkeiten genetisch modularartig angelegt ist und deren konkreten Ausprägungen dann durch die Wechselwirkung zwischen Organismus und Umwelt entwickelt werden (vgl. ebd.).

Der *Nature-Nurture*-Streit stellt in den *Gender Studies* auch einen Streit um die Grenzen und Möglichkeiten menschlicher Freiheit dar, „das heißt um das Verhältnis und die Anteile von (körperlicher) Naturnotwendigkeit und (geistiger) Freiheit“ (Palm 2011, S.24). Sie entstand erst im 18. Jahrhundert im Zuge einer Formulierung der Natur-Kultur-Dichotomie, welche davor in der theologisch-kosmologischen Ordnung Europas nicht möglich gewesen wäre; der Kosmos galt gänzlich als Gottes Schöpfung und war „in Kategorien verschiedener Vollkommenheitsgrade geordnet“ (ebd., S.23f). Die mit der europäischen Aufklärung einzunehmende, neue Ordnung teilte die Welt schließlich im Zuge der Subjektwerdung des (männlichen) Menschen, in Natur und Kultur ein, also in das Gegebene und das vom Menschen Gemachte (vgl. ebd., S.24). Und eben damit ging eine Unterscheidung von Körper und Geist bzw. Notwendigkeit und Freiheit einher; „[d]er Körper war das der Naturnotwendigkeit Unterworfene, der Geist die freiheitliche Instanz“ (ebd.).

In den *Gender Studies* wurde die *Nature-Nurture*-Debatte insbesondere im Zuge der Sex-Gender-Debatte bestritten. Genderforscher·innen wie die US-amerikanische Biologin Anne Fausto-Sterling (vgl. Fausto-Sterling 2000a) arbeiteten im Rahmen der in den 1970er Jahren als Reaktion auf die, u.a. durch Wilson (1975) oder Dawkins (1976) vertretene Soziobiologie entstandene *Science-for-the-People*-Bewegung und verwendeten die dort kennengelernten *Nurture*-Argumente in deren biologischen Geschlechterforschung (vgl. Palm 2011, S.24); andere feministische Soziobiolog·innen wie Sarah Blaffer Hrdy) vertreten einen gemäßigten *Nature*-Standpunkt (vgl. ebd.; Hrdy 2009).

Marianne van den Wijngaard skizzierte die Geschichte der *Nature-Nurture*-Debatte in den *Gender Studies* am Beispiel der Hirnforschungsdebatte (vgl. Wijngaard 1997, S.5ff, S.111ff). Sie macht drei Phasen innerhalb der Diskussion um das *Nature-Nurture*- bzw. Sex-Gender-System ausfindig, welche im Folgenden mit Bezugnahme auf Kerstin Palm Ausarbeitungen kurz beschrieben werden sollen (vgl. Palm 2011, S.24ff).

5.1.1.1 Das additive Modell (bis in die 1970er Jahre)

$$\text{Nature} + \text{Nurture} (\text{Sex} + \text{Gender}) = \text{Verhalten}$$

Abbildung 11: additives *Nature-Nurture*-Modell (vgl. Palm 2011, S.24)

Gemäß dieser Auffassung muss die Erziehung auf die verschiedenen Lernintensitäten eingehen, welche in der pränatalen Prägung des Gehirns durch Hormone gründen (Wijngaard 1997, S.111f; Palm 2011, S.24). Erziehen bedeutet hier, Naturgegebenes bestmöglich in seiner Ausprägung zu fördern. Hinsichtlich des Geschlechts bedeutet dies, dass es zwei natürliche Geschlechter (Sex) gibt, welche die Geschlechterrollen (Gender) strukturieren. Durch die Unterstützung der naturgegebenen Verschiedenheit in ihrer sozialen Ausprägung, optimiert Erziehung diesen Strukturierungsprozess lediglich (vgl. ebd.).

5.1.1.2 Das Wechselwirkungsmodell (ab 1970er Jahre)

$$\text{Nature (Sex)} \longleftrightarrow \text{Nurture (Gender)} = \text{Verhalten}$$

Abbildung 12: *Nature-Nurture*-Wechselwirkungsmodell (vgl. Palm 2011, S.25)

Nach diesem Modell konstatiert sich die Ausprägung kognitiver Fähigkeiten und Verhaltensweisen anhand wechselseitig bzw. interaktiv aufeinander einwirkender biologischer und sozialer Faktoren, „wobei die biologischen Gegebenheiten den Rohstoff für die kulturelle Überformung darstellen“ (Palm 2011, S.25). Dabei wirkt die Erziehung als wichtiger Einfluss auf die Ausprägung der biologischen Veranlagung (vgl. ebd.). Die kognitiven Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Geschlechter (Gender) werden in diesem Fall also weniger durch das biologische Geschlecht (Sex), als vielmehr durch die Erziehung bestimmt (vgl. ebd.; Wijngaard 1997, S.112f).

5.1.1.3 Das Transformationsmodell (zunehmend seit 1990er Jahre)

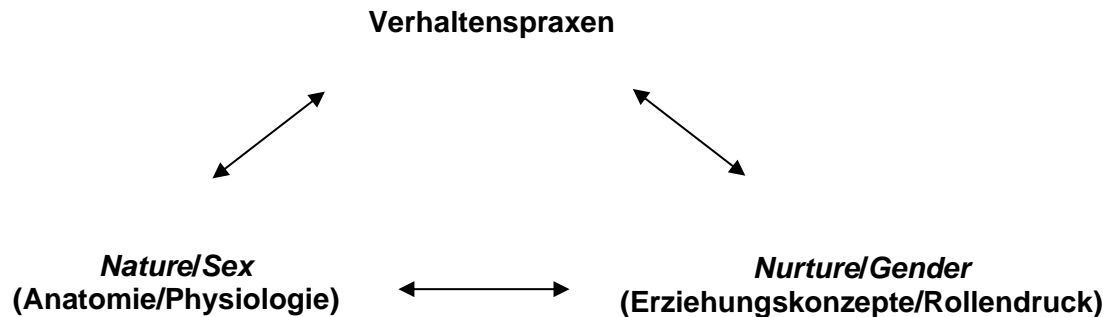


Abbildung 13: *Nature-Nurture-Transformationsmodell* (vgl. Palm 2011, S.25)

Dieses Modell stellt *Nature* und *Nurture* in eine dialektische Wechselwirkung, wobei sich beide gegenseitig überformen bzw. bedingen (vgl. Palm 2014, S.25; Wijngaard 1997, S.113ff). Das Verhalten ist hier gleichsam Agens der Interaktion und nicht einfach nur Ergebnis der Faktoren *Nature* und *Nurture*; alle drei Elemente wirken im Zirkel (vgl. ebd.). Somit ist geschlechtsspezifisches Verhalten „sowohl Folge als auch wiederum Bedingung körperlicher Ausprägung und Sozialisation“ (Palm 2014, S.25). Geschlechtsspezifisches Verhalten ist also transformativ sowohl an *Nature* beteiligt, z.B. durch Sport, kognitives Training, epigenetische Prozesse etc., als auch an *Nurture*, z.B. im Rahmen veränderter Rollenvorstellungen aufgrund veränderten Vermögens, etc. (vgl. ebd.). „Jede inhaltliche Füllung der einzelnen Posten des dargestellten Zirkels ist die Momentbeschreibung einer Geschlechtsordnung im unentwegten historischen Wandel“ (ebd.).

Dieses Modell liegt vielen derzeitigen sozialwissenschaftlichen und auch einigen psychologischen bzw. kognitionswissenschaftlichen Unterfangen zugrunde (vgl. Wijngaard 1997) und wird auch im Laufe dieser Arbeit kurz aufgegriffen werden.

Zunächst aber widmen wir uns jedoch der Konstruktivismus-Realismus-Kontroverse, welche in den *Gender Studies* vor allem seit den 1990er Jahren ausgefochten wird (vgl. Palm 2011, S.25).

5.1.2 Konstruktivismus-Realismus-Debatte/Die Wende

konstruktivistische

Häufig mit dem Namen Judith Butlers in Verbindung gebracht, vollzieht sich in den *Gender Studies* eine Verschiebung der erkenntnistheoretischen Perspektive um 1990, welche auch als »konstruktivistische Wende« bezeichnet wird (vgl. Palm 2011, S.26); als weitere maßgebliche Theoretiker·innen dieser Wende können Joan Scott, Alison Jagger, Donna Haraway oder die Philosophin Linda Nicholson aufgeführt werden (vgl. ebd.). Nicholson veröffentlichte parallel zu Butlers vielzitiertem Werk »*Gender Trouble*« bzw. im Deutschen »Das Unbehagen der Geschlechter« (vgl. Butler 2012, Erstausgabe 1989), ihren grundlegenden Artikel »*Interpreting Gender*« (vgl. Nicholson 1994), in welchem sie eine Abkehr von der *Nature-Nurture*-Debatte hin zu einem neuen konstruktivistischen Paradigma in den *Gender Studies* fordert (vgl. Nicholson 1994, S.79ff; Palm 2011, S.26). Um Palms Auffassung Rechnung zu tragen, nach welcher sich eine zu starke Konzentration auf Butlers Werke als reduziert erweise, soll an dieser Stelle auf Linda Nicholsons Standpunkt eingegangen werden, um Butlers Ausführungen dann unter Gliederungspunkt 6.1.2 zu beleuchten (vgl. Palm 2011, S.26).

Eingangs beschreibt Nicholson dort die *Sex-Gender*-Debatte in den *Gender Studies* der 1960er bis -80er Jahre und deklariert diese als klassische *Nature-Nurture*-Debatte, in welcher die Anteile geklärt werden sollten, welche den angeborenen und gesellschaftlichen Einflüssen am geschlechtsspezifischen Verhalten zuzuschreiben seien (vgl. Nicholson 1994, S.79ff; Palm 2011, S.26). Hier sei *Sex* noch als biologisches Geschlecht und *Gender* als das hiervon größtenteils unabhängige soziale Geschlecht erachtet worden, konkreter noch als soziale Rolle oder Geschlechtsidentität (vgl. ebd.). Diese dichotome Trennung erfahre jedoch zunehmend eine Verschmelzung, in welcher die Begriffe »Sex« und »Gender« zu einem neuen Genderbegriff vereinigt werden. Mit diesem werde dann nicht mehr die Geschlechtsidentität oder -rolle gemeint, sondern eine gesellschaftliche Strukturierung des Geschlechtsunterschieds. „Sex erscheint in dieser neuen Lesart als eine Version von Gender, die Geschlecht am Körper festmacht, d.h. als körperlich definiert“ (Palm 2011, S.26; vgl. Nicholson 1994, S.81).

Bevor sie diesen, von ihr selbst bevorzugten Begriff erläutert, weist Nicholson auf die Unzulänglichkeit der vorhergehenden *Sex-Gender*-Relation und der dieser angehörenden *Nature-Nurture*-Debatte hin (Nicholson 1994, S.81ff). In diesem alten System sei das moderne westliche Verständnis der Identität des Selbst zu sehen, welches den Körper des Individuums als das Fundament der Identität erachte, das letztlich gesellschaftlich geformt und ausdifferenziert werde (vgl. ebd.; Palm 2011, S.26). Die dabei wirksam werdenden

biologischen Protokolle bzw. Gesetzmäßigkeiten würden als historisch indifferent angesehen und folglich nicht weiter analysiert; Nicholson benennt diese Haltung als »*biological Foundationalism*« und damit einen biologischen Fundamentalismus bzw. eine biologische Fundierung der Identität (vgl. Nicholson 1994, S.82). Während die *Gender Studies* gerade als Werkzeug verstanden würden, um den biologischen Determinismus zu überwinden und der Sozialisation mehr Bedeutung für das geschlechtsspezifische Verhalten zukommen zu lassen, bleibe dieses im Grunde doch auf einem biologischen Fundament verortet, indem der Körper als Prämisse, als Naturgrundlage angesehen wird, an welcher erst im Nachhinein eine Identität durch soziale Zuweisungen ausgebildet werde (vgl. Nicholson 1994, S.82ff; Palm 2011, S.26f). Doch eben auch diese Auffassung vom Körper ist nach Nicholson unvermeidlich ein Ergebnis gesellschaftlicher Normen im historischen Wandel (vgl. ebd.).

Und schließlich sind die Unterscheidungen von Natur und Kultur, Körper und Gesellschaft selbst Produkt von Geschichte, nämlich Produkt einer Setzung im 18. Jahrhundert, so dass diese Unterscheidung von Sex und Gender nicht einfach den Gender Studies unreflektiert zugrunde gelegt werden kann.

(Palm 2011, S.27)

Der von Nicholson verwendete neue Genderbegriff, so Palm, nimmt jedoch keine solche Setzung vor, sondern analysiert das jeweils vorliegende Verständnis von Geschlecht, Geschlechtsdifferenz und Geschlechterordnung metatheoretisch (vgl. ebd.; Nicholson 1994, S.88ff). Hiermit wird die Rekonstruktion der Entstehung der beiden Instanzen *Nature* bzw. *Sex* und *Nurture* bzw. Gender möglich, genau wie die Rekonstruktion der ihnen vorangehenden Konstruktionsdynamiken und den, sich in ihnen bemerkbarmachenden Machtverhältnissen (vgl. ebd.). Eine weitere sich aufdrängende Frage wäre jene nach der Bedeutung für die Geschlechterordnung, die eine fortgehende Formulierung aus diesem Denksystem von Natur und Kultur mit sich bringt (vgl. ebd.).

Palm erkennt hier das wesentliche Charakteristikum der konstruktivistischen Wende: Nicholson hegt kein ontologisches Interesse mehr an der kausalen Frage, *wodurch* geschlechtsspezifisches Verhalten zustande kommt, ob nun durch körperliche Anlagen oder durch Sozialisation, „sondern sie interessiert sich metatheoretisch beziehungsweise epistemologisch für die Dynamik der Bedeutungszuweisungen, der Normierung des Geschlechtsverhältnisses, wie sie im Rahmen von wechselnden Machtverhältnissen in der

Biologie beziehungsweise den Sozial- und Kulturwissenschaften hergestellt werden“ (Palm 2011, S.27).

Mit dieser konstruktivistischen Haltung entfernt sich Nicholson also vom epistemologischen Realismus, welcher davon ausgeht, dass der Mensch von seinem Bewusstsein unabhängige Phänomene mittels bestimmter Epistemotechniken, wie beispielsweise empirischer Methoden, tatsächlich erkennen kann, und zwar auf eine objektive, von Zeit, Ort und Person unabhängige Weise (vgl. Palm 2011, S.27f).

Der *Nature-Nurture*-Streit wird nun aus einer eben solchen Realismusperspektive geführt, indem beispielsweise der Versuch unternommen wird, mit den Mitteln der Empirie herauszubekommen, welche Ursachen dem geschlechtsspezifischen Verhalten zugrunde liegen; Konzepte wie das der Plastizität des Körpers im Allgemeinen und des Gehirns im Speziellen und damit eine Wechselwirkung zwischen *Nature* und *Nurture* werden als wahr erachtet, „und andere Auffassungen von Körper als nicht mit der Realität übereinstimmend zurückgewiesen“ (ebd., S.28). Mit dem philosophischen Konstruktivismus kann hier widersprechend vorausgesetzt werden, dass der Mensch die Objekte seines Wissens nicht einfach in seiner Umwelt vorfindet und in ihrer jeweiligen tatsächlichen Beschaffenheit in seinem Bewusstsein abbilden kann, sondern diese Gegenstände lediglich symbolisch in einem zu leistenden Interpretations- und Bedeutungszuweisungsprozess herzustellen hat (vgl. Palm 2011, S.28). Dieser philosophische Konstruktivismus, der den biologisch-epistemologischen Ideen Piagets, von Glasersfelds oder Maturanas/Varelas entspricht (u.a. von Glasersfeld 1997; Maturana/Varela 2012; Piaget 2010), kann vom soziologischen Konstruktivismus nach Berger/Luckmann unterschieden werden (Berger/Luckmann 2013). Die menschliche soziale Wirklichkeit wird, ihnen zufolge, durch Prozesse ihrer Institutionalisierung und Legitimierung konstruiert (vgl. ebd., S.49ff). Demnach ist die gesellschaftliche Wirklichkeit als etwas dynamisches, sich ständig veränderndes zu betrachten, welches der Mensch durch Handlung aufgrund der kursierenden Auffassungen und deren Interpretation produziert (vgl. ebd.).

Kerstin Palm zustimmend möchte ich auf die konzeptuellen Überschneidungen der beiden konstruktivistischen Standpunkte hinweisen: Während der philosophische Konstruktivismus vermehrt in den Kulturwissenschaften Verwendung findet, bedient man sich den Konzepten, welche mit dem sozialen Konstruktivismus einhergehen, eher in den Sozialwissenschaften (vgl. Palm 2011, S.28).

5.1.3 Embodiment

Als eine weitere Reaktion auf die *Nature-Nurture*-Debatte der 1970er und -80er Jahre ist die in der Biologie geborene These des »*Embodiment*« (vgl. Palm 2011, S.29). Der *Embodiment*-Ansatz stellt keinen epistemologischen Beitrag in der Konstruktivismus-Realismus-Debatte dar, sondern einen ontologischen im *Nature-Nurture*-Streit, wobei dieser Beitrag *Nature* und *Nurture* in eine qualitativ andere Beziehung zueinander setzt (vgl. Palm 2011, S.29f). Biolog:innen wie u.a. Lynda Birke, Ruth Bleier oder Anne Fausto-Sterling skizzierten parallel zur konstruktivistischen, diese weitere Wende, indem sie die traditionellen Auffassungen von *Sex* als biologischem Körper und *Gender* als Geschlechtsrolle beibehielten, diese jedoch als dialektisch reziprok und eben nicht mehr als sich ausschließende Kontrahenten um das geschlechtsspezifische Verhalten erachteten (vgl. Palm 2011, S.30; u.a. Birke 2000; Bleier 1984, S.15ff; Fausto-Sterling 2000a); diese Auffassung entspricht bei van den Wijngaard den Modellen 2 und 3 (s.o.). Ferner wurde dem Sex-Begriff in diesem Zuge eine Erweiterung in Inhalt und Umfang zuteil: Das Körperliche wird nicht mehr als etwas Unveränderliches angesehen, sondern wird nun mit dem Konzept der körperlichen Plastizität zu etwas prinzipiell und kontextuell Wandelbarem (vgl. Palm 2011, S.30). Die lebenslange Wandelbarkeit der physiologischen Prozesse und der anatomischen Strukturen durch Umwelteinflüsse lässt das körperliche Geschlecht so modifizierbar erscheinen, wie es bis dahin nur dem sozialen Geschlecht vorbehalten war (vgl. ebd.). „Der Geschlechtskörper war aus dieser Sicht nicht einfach das biologisch Gegebene, sondern das die gesellschaftlichen Bedingungen auf der Grundlage biologischer Möglichkeiten Verkörpernde“ (ebd.).

Zwar verbleibt dieser Ansatz auf der biologisch fundierten Ebene des *Nature-Nurture*-Streits, jedoch greift er auch in die alten deterministischen und reduktionistischen Normierungen und Auffassungen ein – wie sie van den Wijngaards Model 1 entsprechen – und schafft damit Raum für dynamischere Auffassungen und Normierungen des Körpers, welche sich weniger deterministisch und komplexer präsentieren (vgl. ebd.). Damit verändert sich die Auffassung von der Entstehung der Körperausprägungen maßgeblich.

[Das] Verfahren ist nicht das der Dekonstruktion, sondern das der intervenierenden Festlegung und damit Normierung und Neukonstruktion von Körperkonzepten durch kausal-empirische Forschung, oder anders formuliert, ihr Verfahren ist die empirisch fundierte Naturalisierung von neuen Körperkonzepten.

(Palm 2011, S.30)

5.2 Supervenienz

An die oben dargestellte Idee des »*Embodiment*« anknüpfend lassen sich mit Kerstin Palm die folgenden ontogenetischen Fragen formulieren:

Wie wirken sich [...] Kulturpraktiken beziehungsweise soziale Verhältnisse auf das Immun- oder Hormonsystem aus? Oder in welcher Weise wirken sich geschlechtsspezifische Sozialisationsbedingungen auf spezifische Synapsenverschaltungen aus?

(Palm 2011, S.30)

Diese Fragen implizieren auch jene Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Theoretisierens und Handelns vor dem Hintergrund der neurobiologischen Erkenntnisse über das menschliche Lernen bzw. über die menschliche Wahrnehmung oder die Subjektkonstitution.

Durchaus lassen sich Diskussionen ausfindig machen, die sich um die Deutungshoheit über Prozesse des Lernens, des Erlebens und Handelns drehen, genauer noch um die Frage, ob das, in seinem Ausmaß zunehmende (neuro-)biologische Wissen, die Bedeutung der pädagogischen Fachwissenschaft verringern, bzw. deren Wirkungsweise zu verändern vermag.

Wie oben bereits dargestellt, beanspruchten gerade auch medizinische Fachwissenschaften eine Deutungshoheit hinsichtlich der Definition der mit Intersexualität einhergehenden Phänomene sowie hinsichtlich der Gestaltung eines adäquaten Umgangs mit intersexuellen Kindern und intersexuellen Menschen im Allgemeinen (siehe Gp. 2.1.1.3). Allein die medizinische „Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter hat weit reichende Konsequenzen für das Leben der Kinder, da die Geschlechtszugehörigkeit für ihre Sozialisation und Lebensgestaltungsmöglichkeiten eine große Rolle spielt“ (Köbsell 2010, S.17).

Dass deren Erleben und Handeln prinzipiell auch Inhalt der Pädagogik sein muss, wird im Folgenden begründet. Im Anschluss möchte ich mich dem oben mit Palm erwähnten Begriff der Dekonstruktion nähern und damit auch der pädagogisch fundamentalen Frage, nach dem Subjekt und der Subjektwerdung.

Nun aber soll herausgearbeitet werden, *dass* die Pädagogik grundsätzlich mit der Entwicklung einer Theorie und Praxis zum fachwissenschaftlichen Umgang mit dem Thema Intersexualität betraut werden kann. Hierfür ist zu klären, inwiefern die Begriffssysteme der Medizin bzw. der Biologie mit Begriffssystemen der Pädagogik zu vereinbaren sind.

I suggest that we view psychophysical causal relations – in fact, all causal relations involving psychological events – as epiphenomenal supervenient causal relations [Ich schlage vor, wir betrachten psychophysikalische kausale Beziehungen – ja, sogar alle kausalen Beziehungen, die psychologische Vorgänge beinhalten – als epiphänomenale superveniente Kausalbeziehungen; M.Z.].

(Kim 1993, S.106)

5.2.1 Geschlechtshormone und Supervenienz

Das Gehirn ist während des gesamten Lebens eines Menschen ein wichtiges Zielorgan für systemische Hormone, wie beispielsweise für Östrogene (McEwen 2002, S.357ff). Sexualhormone wurden und werden z.T. noch als Determinanten für die jeweilige Geschlechtsidentität gehandelt (vgl. Cohen-Kettenis 2005b, S.27ff), körpergeschlechtliche und psychosexuelle Eigenschaften werden u.a. »geschlechtstypischen« Unterschieden in der Hormonproduktion und -rezeption zugeschrieben. Beispielsweise liegt die Serumkonzentration der »typischen« Frauen ungefähr bei einem Zehntel der »typisch« männlichen Testosteronkonzentration (vgl. Kühnert/Nieschlag 2002, S.105). Und ganz so, wie Hormone im Allgemeinen die Entwicklung und das Wachstum des Zentralen Nervensystems beeinflussen, so regulieren sie im Verbund mit anderen Faktoren auch zerebrale Leistungen wie die des Lernens und des Gedächtnisses (vgl. Spencer et al. 2008, S.219ff; Prange-Kiel/Rune 2012, S.85ff). Beispielsweise konnte in *In-vitro*-Experimenten gezeigt werden, dass Östrogen die Überlebensrate von Zellen im Positiven beeinflusst, „indem z.B. nach epileptischen Anfällen das Neuriten-(Fortsatz-)Wachstum beschleunigt und unter dem Einfluss von neurotoxischen Substanzen, z.B. hohen Dosen von Glutamat, im Sinne einer verbesserten Überlebensrate neuroprotektiv wirkt“ (Prange-Kiel/Rune 2012, S.88). Andere Studien weisen auf eine solche protektive Funktion des Östrogens gegen β -Amyloid-Toxizität hin; β -Amyloid ist bei der Alzheimer-Erkrankung von entscheidender Bedeutung (vgl. Behl 2005, S.65; Prange-Kiel/Rune 2012, S.88f).

Damit Praktiker·innen und Theoretiker·innen der Pädagogik nicht Gefahr laufen, unberechtigte oder gar falsche Vorschläge der Neurologie – und damit der Medizin – zur Verbesserung des schulischen Lernens zu berücksichtigen und zu realisieren, weißt Ralph Schumacher mit dem sog. »Supervenienz-Modell« auf die, seiner Meinung nach gegebene, prinzipielle Unterbestimmtheit der Hirnforschung auf die Gestaltung des (schulischen) Lernens hin (vgl. Schumacher 2006a, S.167ff). Mit einer Erweiterung der Aussagen Schumachers über

Hirnfunktionen im Speziellen, auf Aussagen über Körperfunktionen im Allgemeinen, möchte ich im Folgenden darstellen, wie auch eine Reduktion intersexueller Phänomene auf biologische Sachverhalte bzw. medizinische Deutungen überall dort zu kurz greifen würde, wo man sich die Persönlichkeitsentwicklung der betroffenen Personen zum Gegenstand macht. Der Begriff der »Supervenienz« findet üblicherweise in der modernen Philosophie des Geistes Verwendung. Dabei ist vorauszusetzen, dass eine Supervenienzbeziehung nicht das Verhältnis zwischen zwei Zuständen erklärt, sondern viel mehr auf Fragen hinweist, die hinsichtlich dieses Verhältnisses zu klären wären (vgl. ebd., S.167f).

Ein mentaler Zustand M superveniert auf einem physikalisch-biologischen Zustand P, wenn die folgenden drei Bedingungen erfüllt sind:

1. M liegt auf einer höheren Erklärungsebene als P.
2. Das Vorliegen von P ist hinreichend für das Vorliegen von M.
3. Umgekehrt ist das Vorliegen von M nicht hinreichend für das Vorliegen von P, denn M kann auf der darunter liegenden Erklärungsebene nicht nur durch P, sondern auch durch mindestens einen anderen Zustand realisiert werden.

(vgl. Kim 1993, S.95ff, S.358; Schumacher 2006a, S.170f)

Als Erklärungsebenen lassen sich beispielsweise die »physikalische«, die »funktionale« und die »intentionale« Ebene nennen. Auf der ersten Ebene geht es um »kausale« Beziehungen zwischen physikalischen Zuständen (vgl. Kim 1993, S.102ff; Schumacher 2006a, S.169). Auf der zweiten Ebene werden Objekte nach funktionalen Kriterien individuiert und die zwischen ihnen herrschenden »logischen« Beziehungen untersucht (vgl. ebd.). Auf der dritten Ebene werden schließlich Absichten, Entschlüsse und Überzeugungen thematisiert und es wird versucht, damit zusammenhängende »kognitive« Beziehungen herauszufinden (vgl. ebd.).

Dieses Modell kann einfacher durchleuchtet werden, ersetzt man erst einmal die Variablen durch konkrete Zustände. Zunächst lässt sich aus den Bedingungen des Modells folgern, dass jedem Unterschied zwischen Zuständen auf der höheren Erklärungsebene auch ein Unterschied zwischen Zuständen auf der Darunterliegenden zugeordnet werden kann. Mit anderen Worten: „Äußerlich ähnliche oder gleiche Verhaltensweisen können völlig verschiedene Ursachen haben“ (Zimpel 2010a, S.37); entsprechend konstituieren sich auch Empfindungen. Dem auf der psychologischen Erklärungsebene darstellbaren Unterschied zwischen einem Zugehörigkeitsempfinden zum männlichen oder weiblichen Geschlecht oder eben einem hiervon abweichenden, entspricht also auch ein Unterschied auf der physiologischen

Erklärungsebene. Dem Zustand der Genderdysphorie, den man u.a. bei Menschen mit AGS beschreiben kann, können nach diesem Modell verschiedene (neuro-)physiologische Ursachen zu Grunde liegen (vgl. Bradley/Zucker 1997, S.875 Cohen-Kettenis 2005b, S.27ff; Dessens/Slijper/Drop 2005, S.389ff). Es mögen also auf einer niedrigeren Ebene unterschiedliche Zustände vorliegen, die dann jeweils denselben Zustand auf einer höheren Ebene evozieren können. Damit die Beschreibungen der verschiedenen Erklärungsebenen zueinander in Relation gebracht werden können, ist es notwendig, mit den Begriffen der höheren Ebene zu beginnen (vgl. Schumacher 2006a, S.171f). Die Verknüpfung der Begriffe erfolgt nach dem *Top-Down*-Prinzip, beispielsweise von der kognitiven über die funktionale zur physikalischen Ebene (vgl. ebd.). Dabei gilt im Allgemeinen, dass keine der verschiedenen Erklärungsebenen für sich genommen, besser oder etwa angemessener wäre als eine jeweils andere. „Vielmehr hängt es primär von unseren Erklärungszielen ab, welche Ebene wir wählen“ (ebd., S.170).

Nach Schumacher liegt der Vorzug dieses Modells darin, dass die folgenden Aspekte in ihm vereint werden:

1. Es berücksichtigt, dass sich höherstufige Beschreibungen nicht auf Beschreibungen niedrigerer Erklärungsebenen reduzieren lassen.
2. Es trägt dem Umstand Rechnung, dass höherstufige Zustände stets durch Zustände niedrigerer Stufen realisiert werden.

(vgl. Kim 1993, S.106; Schumacher 2006a, S.172)

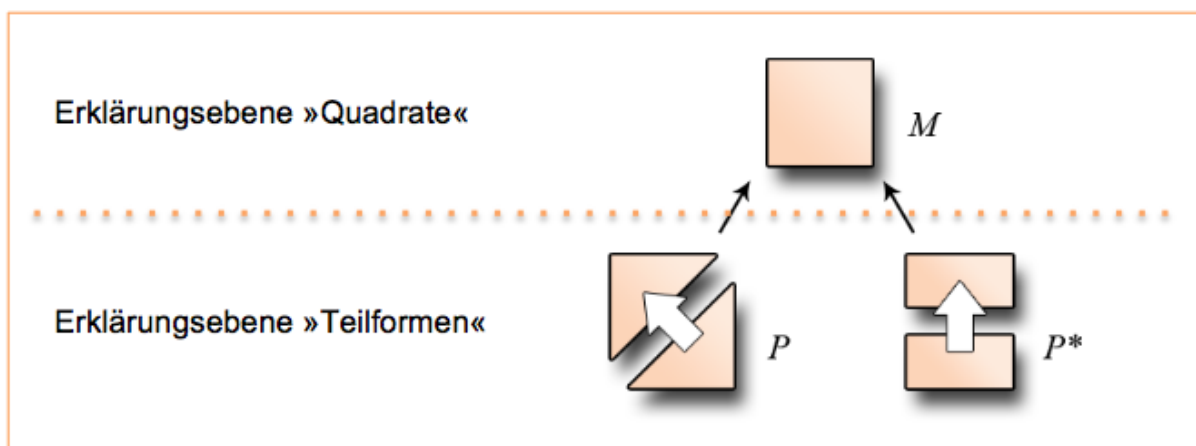


Abbildung 14: Schema zur Darstellung der Aspekte der Supervenienz

Für die Beziehung der (neuro-)physiologischen Erklärungsebene zur kognitionswissenschaftlichen und pädagogischen Ebene bedeutet dies:

Da kognitive Prozesse stets durch entsprechende Vorgänge im menschlichen Gehirn realisiert werden, lassen sich im Rahmen neurophysiologischer Untersuchungen Erklärungen und Anleitungen entwickeln, die in kognitionswissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht relevant sind. Dies gilt insbesondere für die Diagnose und Erklärung kognitiver Leistungsstörungen auf der Basis neurophysiologischer Untersuchungen.

(Schumacher 2006a, S.173f)

5.2.2 Pädagogische Bedeutung (neuro-)physiologischer Untersuchungen

Bezugnehmend auf Schumachers Überlegungen zur Relevanz neurophysiologischer Untersuchungen für die Kognitionswissenschaften und die Pädagogik (vgl. Schumacher 2006b, S.90ff), lässt sich die Vermutung formulieren, dass (neuro-)physiologische Befunde u.a. dort für die Pädagogik von Bedeutung sein können, wo sie die folgenden Informationen gewährleisten können:

- (neuro-)physiologische Erklärungen entwicklungsspezifischer (emotionaler/kognitiver/motivationaler) Defizite
- (neuro-)physiologische Erklärungen spezifischer emotionaler/kognitiver/motivationaler Leistungen
- verschiedene Ursachen der emotionalen/kognitiven/motivationalen Leistung(störung)
- frühzeitige Diagnose diverser (emotionaler/kognitiver/motivationaler) Entwicklungsverzögerungen anhand (neuro-)physiologischer Befunde
- Entwicklung von Vorläuferkompetenzen
- (neuro-)physiologische Erklärungen für Geschlechtsempfinden
- (neuro-)physiologische Ursachen für individuelles Geschlechtsempfinden (vgl. Schumacher 2006b, S.90ff)

5.2.3 Unterbestimmtheit der Hirnforschung im Hinblick auf die Gestaltung schulischen Lernens

Im Anbetracht der oben genannten Punkte muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Zwischen- und Endergebnisse emotionaler, kognitiver oder motivationaler Prozesse vom Menschen „externalisiert und anderen Gehirnen wiederum als Gegenstand für deren kognitive Prozesse verfügbar gemacht werden“ (Singer 2002, S.220). Dies führt aufgrund der menschlichen Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation von bereits abstrakt kodierten Beziehungen zu einer Vermehrung der Anzahl und Art möglicher Inhaltsträger, seien diese nun materieller oder gedanklicher Natur (vgl. ebd.). So zielen beispielsweise die Fragen nach einer optimalen Gestaltung des Schulunterrichts nicht auf ein und dasselbe Objekt, das auf verschiedenen Erklärungsebenen untersucht wird, sondern auf viele Objekte, die sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Schumacher 2006a, S.178). Das menschliche Gehirn wie der menschliche Körper stellen zwar unentbehrliche Teilsystem auf dem Feld der Unterrichtsgestaltung bzw. der Gestaltung der Lernsituation dar; da sie aber nur Teilsysteme darstellen, kann ihre Beschreibung eben „nicht sämtliche Aspekte erfassen, die für das Aufstellen konkreter Anleitungen für die Wissensvermittlung im Schulunterricht relevant sind“ (ebd.). Dies liegt auch daran, dass im Schulunterricht Wissen aus Bereichen vermittelt werden soll, in welchen kein sog. »privilegiertes Lernen« erwartet werden kann (vgl. Stern 2004, S.533). Privilegiertes Lernen findet dort statt, wo biologische Entwicklungsprogramme festlegen, durch welche jeweiligen Umweltbedingungen bestimmte Lernprozesse, wie beispielsweise das Sprechen oder motorische Fähigkeiten wie der aufrechte Gang, ausgelöst werden (vgl.ebd.). „Das nichtprivilegierte Lernen betrifft alle Inhalte und Fähigkeiten, um deren Vermittlung es im Schulunterricht geht – wie zum Beispiel Lesen, Schreiben und Mathematik“ (Schumacher 2006a, S.178f). Dies sind Fähigkeiten, auf deren Erwerb die, durch die Evolution bedingte, phylogenetische Entwicklung unser Gehirn nicht vorbereiten konnte, da es diese Kulturtechniken entwicklungsgeschichtlich erst seit relativ kurzer Zeit gibt (vgl. ebd., S.179; Singer 2002, S.44). Die Beschreibung der Voraussetzungen für das nichtprivilegierte Lernen findet somit also in kulturellen Begriffssystemen statt (vgl. Schumacher 2006a, S.179).

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten *Nature-Nurture*-Debatte sollte man sich vor einer allzu leichtfertigen Entscheidung hüten, welche die geschlechtsspezifischen Eigenheiten entweder als Resultat privilegierten oder aber nichtprivilegierten Lernens verstanden wissen

will. Sinnvoller erscheint es, von einem dynamischen Geflecht aus biologischen und (psycho)sozialen Einflüssen auszugehen:

Auch wenn die genauen neuronalen Mechanismen zum großen Teil noch im Verborgenen liegen, so zeigt die Geschlechterforschung der letzten Jahrzehnte eindeutig, dass sich Frauen und Männer in bestimmten kognitiven Fähigkeiten unterscheiden. Auf der biologischen Seite sind die hirnstrukturellen Unterschiede zwischen Männern und Frauen sowie geschlechtshormonelle Einflüsse die wohl bedeutsamsten Faktoren. Auf der soziokulturellen Seite sind insbesondere die Geschlechterrollen und Geschlechtsstereotypen als Wirkfaktoren beschrieben worden. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um dichotome Ursachenkategorien, sondern um Faktoren, die stark miteinander interagieren und im Rahmen eines psychobiosozialen Ansatzes betrachtet werden müssen.

(Hausmann 2007, S.121)

Mit dem oben beschriebenen Transformationsmodell, welches *Nature* und *Nurture* in eine dialektische Wechselwirkung setzt, in welcher diese sich gegenseitig bedingen bzw. überformen (vgl. Palm 2014, S.25; Wijngaard 1997, S.113ff), könnten hirnstrukturelle Unterschiede (wie auch unser Verständnis von diesen) zum Teil sogar als ein Ergebnis sozialer Einflüsse auf ein neuronal plastisches Gehirn erachtet werden.

Wie oben geschildert (siehe Gp. 1.3, 2.1), versuchte die Medizin bereits, die scheinbar »gestörten« biologischen Entwicklungsprogramme intersexueller Menschen therapeutisch-intervenierend zu korrigieren und dabei mitunter der fixen normativ-regulatorischen Idee eines erzieherisch determinierbaren Geschlechts nachzukommen. Dabei schien stets der Versuch unternommen worden zu sein, privilegiertem und nichtprivilegiertem Lernen heteronormative Zielzustände zuzusprechen: Das »gesunde« privilegierte Lernen sollte heteronormative Funktionalität mit sich bringen, das nichtprivilegierte Lernen wiederum ein heteronormatives Verhalten. Die im nächsten Gliederungspunkt zu beschreibenden Zusammenhänge zwischen theoretischer Geschlechtskonstruktion und Bildung offenbaren, dass auch die Pädagogik diesen Zielsetzungen nachzukommen versuchte und versucht.

Unterscheidet man nun das privilegierte vom nichtprivilegierten Lernen, so attestiert man den Neurowissenschaften bzw. der Medizin, die oben erwähnte, prinzipielle Unterbestimmtheit im Hinblick auf die Gestaltung schulischen Lernens. Dementsprechend spricht man der Neurophysiologie bezüglich der Gestaltung von Lerngelegenheiten im normalen Schulunterricht gewisse Kompetenzen ab (vgl. ebd., S.176). Folglich kann auch der Medizin in

deren (pathologisierenden) Beschreibung intersexueller Menschen eine prinzipielle Unterbestimmtheit zugesprochen werden und zwar mindestens dort, wo pädagogisch vorstrukturiertes nichtprivilegiertes Lernen stattfindet bzw. stattfinden soll. Medizinische Empfehlungen zum Erziehungsgeschlecht einer intersexuellen Person (siehe Gp. 2.1.1.4, 2.3) überschreiten den Zuständigkeitsbereich der Medizin, insofern sie einer normativen Regulation (vorübergehendes) Wissen über biologisch-funktionelle Strukturen zugrunde legen. Die biologisch-medizinische Erklärungsebene vermag Erkenntnisse darzubieten, die für eine psychologische oder soziologische Erklärungsebene von Bedeutung sein mögen. Dennoch kann auf dieser weder ausreichend über ein kulturell verankertes Erziehungsgeschlecht diskutiert noch entschieden werden.

Hier lässt sich in Anlehnung an Otto Speck oder Eberhard Reich vor einer »Biologisierung« der Pädagogik warnen: Wenn Mediziner·innen der Pädagogik die Aufgabe der Vollendung geschlechtszuweisender Prozesse zukommen lassen, die letztlich in biologischen und medizinischen Theorien gründen, drohen sozialwissenschaftliche wie pädagogisch-interaktive Gesichtspunkte vernachlässigt zu werden. (vgl. Reich 2005, S.261ff; Speck 2009, S.152; Speck 2005b, S.79f).

Schumacher schreibt der Hirnforschung hinsichtlich der Diagnose und Erklärung pathologischer Fälle eine „unbestreitbare Kompetenz“ zu (Schumacher 2006a, S.176). Für eine Pädagogik, welche intersexuellen Menschen gerecht werden möchte, muss die Diagnose und Erklärung einer »pathologisierten« Intersexualität ein Dorn im Auge bleiben, bleibt nach den jüngsten Gesetzesänderungen doch nicht mehr die Frage zu klären, *ob*, sondern nur noch *wie* die Intersexualität als normale Form menschlichen Seins benannt und bewertet werden kann (siehe Gp. 2.3). Dieser Beantwortung gehen diverse andere ethische, medizinische, soziologische und auch rechtliche Fragen voran. So bleibt u.a. auf diesem Wege zu bestimmen, ob intersexuelle Kinder integrativ erzogen und unterrichtet werden, welche Fördergelder eventuell bewegt werden dürfen etc.

6 Geschlechtskonstruktion und Pädagogik

Wie wichtig das Beharren auf einem pädagogischen Mitspracherecht um die individuelle wie gesellschaftliche Konstitution und Konstruktion des Geschlechts sowie des Geschlechtsbegriffes an sich ist, wird nicht nur deutlich in Anbetracht der historischen Diskurse um die menschliche Intersexualität, wie sie unter Gliederungspunkt 2.1 festgehalten wurden, sondern auch im Hinblick auf die entsprechenden geschlechtsbezogenen Diskurse zwischen der pädagogischen und der medizinischen Fachwissenschaft seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Deren Entwicklung soll im Folgenden eine knappe Skizzierung erfahren, wobei das Hauptaugenmerk recht zügig auf die Entwicklung der Geschlechterpädagogik im Allgemeinen gelegt werden wird. Mit dem »*Doing Gender*« wird anschließend ein Konzept aufgegriffen, mit welchem die soziale Konstruktion von Geschlecht in pädagogischen Einrichtungen beschrieben werden kann. Daran anknüpfend lässt sich die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für Lernende und Lehrende im heutigen Schulalltag analysieren. Diese inhaltliche Auseinandersetzung mit der pädagogischen Relevanz von Geschlecht ermöglicht schließlich die Zielformulierung der »Genderkompetenz«. Schlussendlich wird der Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik beworben.

6.1 Der Weg zum Doing Gender

Wir nehmen als unterschiedlich war, was gar nicht unbedingt unterschiedlich ist. Das zu verstehen ist schwierig, denn unsere Denkgebäude, unsere Kultur, unser alltägliches Leben ist auf der meist unhinterfragt vorausgesetzten Tatsache der Unterschiedlichkeit der Geschlechter aufgebaut. Wir sprechen hier von der Kategorie (oder der Kultur) der Zweigeschlechtlichkeit.

(Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.39)

Mit der Veränderung der Gesellschaft, geht eine Veränderung der Haltungen zu zentralen Fragen dieser Gesellschaft einher, genau wie die Veränderung der zentralen Fragen selbst (vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.38). So stabil das Verständnis von Geschlecht und Körper auch erscheinen mag, lässt sich auch dieses in seinem Wandel innerhalb gesellschaftlicher Diskurse erfassen (vgl. ebd.).

Auf der Theorie des Konstruktivismus aufbauend, widmen sich Kreienbaum und Urbaniak der Aufgabe, die „selbstverständlichen, oft auch unbewussten Grundannahmen, auf denen unser Denken und Handeln beruhen und unsere Mechanismen der Deutung der erfahrenen Wirklichkeit explizit zu machen“ (ebd.). Hierfür stellen sie die folgenden Fragen:

- Wie fassen wir Dinge oder Fakten auf, die unsere alltägliche Kommunikation bestimmen?
- Wie gehen wir mit Ritualen, Symbolen und Zeichen um?
- Was ist für uns Wirklichkeit?

(Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.38)

Richtet man diese drei Fragen auf Kreienbaum und Urbaniaks Untersuchung von Konzepten der Koedukation selbst, wird offenbar, dass die Autor·innen die von ihnen konstituierte Kultur der Zweigeschlechtlichkeit zwar hinsichtlich der Zuschreibungen zum jeweiligen Geschlecht in Frage stellen. Dennoch reproduzieren sie diese Kultur dort, wo sie eine dichotome Geschlechtskategorie voraussetzen:

Während sich Kreienbaum und Urbaniak zur Reduzierung der Komplexität auf zweierlei Körpergeschlechter beschränken (vgl. ebd., S.48f), denen nun zu Unrecht unterschiedliche Fähigkeiten und Eigenschaften und letztlich Verhaltensweisen zugesprochen würden, geht u.a.

Judith Butlers Geschlechterkonzept noch weiter und hinterfragt schließlich die Annahme der körperlichen Zweigeschlechtlichkeit der Menschheit an sich (siehe unten).

Kreienbaum und Urbaniak schlagen die Unterscheidung dreier Theorien vor, welche in verschiedenen historischen Phasen der jüngeren westlichen Gesellschaftsgeschichte für die Beschreibung der Geschlechter diskursbestimmend waren. Nämlich die Theorie des »Defizitansatzes«, die »Differenztheorie« und letztlich die Theorie des »*Doing Gender*«, wie sie u.a. von Judith Butler formuliert wurde (vgl. ebd, S.38ff).

Die Rolle bzw. das Selbstverständnis der Pädagogik innerhalb dieser drei Theorien soll im Folgenden knapp umrissen werden. Im Zuge dessen erfährt die Entwicklung der Geschlechterpädagogik eine kurze Skizzierung, die uns daran erinnern soll, dass die Pädagogik ihren Standpunkt zu Geschlechterfragen auch aus sich selbst heraus verändern kann, wenngleich selbstverständlich unter dem Einfluss gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen. Da intersexuelle Menschen im Prozess dieser gesamtgesellschaftlichen Entwicklung kaum oder nicht wahrgenommen wurden, lässt sich auch keine theoretische Behandlung dieser Personengruppe innerhalb der Geschlechterpädagogik dieses Zeitraumes beschreiben.

So widmet sich die vorliegende Arbeit also zunächst dem Defizitansatz und der Differenztheorie und damit dem angekündigten historischen Exkurs in die Geschlechterpädagogik des deutschen Sprachraums innerhalb der letzten rund 120 Jahre. Der dritte theoretische Ansatz – das *Doing Gender* – wird anschließend kurz mit Judith Butler konturiert und schließlich, im Kontext des Schulalltags, einer weitläufigeren Behandlung unterzogen.

6.1.1 Defizitansatz und Differenztheorie

Betrachtet man das Geschlechterverständnis der westlichen Welt vor gut einhundert Jahren, gilt es eine Art »Defizitansatz« auszumachen, nach welchem der Mann die Norm verkörperte und die Frau als ein defizitäres Wesen zu erachten war (vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.38f). Mit allen Mitteln, die sich im Diskurs verwenden lassen, wurde die Rechtmäßigkeit der Geschlechterhierarchie verteidigt; nicht selten und ähnlich wie im Umgang mit dem Phänomen der Intersexualität, beanspruchte die Medizin ihre Deutungshoheit (vgl. ebd., S.38). So maß der Neurologe Paul Möbius den Kopfumfang von Männern und Frauen, um auf diesem Wege zu beweisen, dass das weibliche Denkvermögen analog zum Volumen der Gehirnmasse, beschränkter sei als das der Männer. „Weiblich und männlich galten als zwei Pole mit unterschiedlichen Eigenschaften und Fähigkeiten. Bildung gab es vorwiegend für Männer

(privilegierter Schichten)“ (ebd.). Die Grundhaltung vieler Männer gegenüber Frauen war misogynen Art: Was in Verbindung mit Frauen stand und als »weiblich« galt, wurde als minderwertig angesehen und unter Umständen ignoriert (vgl. ebd.). Möbius selbst beispielsweise verfasste einen, letztlich in zwölf Auflagen erschienenen Band mit dem Titel »Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes« (vgl. Möbius 1900). Diese allgemeine, misogynen Haltung und all die Beschränkungen, die mit ihr einhergingen, initiierten schließlich die Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts (vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.38f).

Die Bildung von Mädchen und jungen Frauen obliegt erst ab 1908 der staatlichen Verantwortung. Mit der »Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens« erhielten sie die Berechtigung zum Studium und wurden in diesem Zuge in Preußen erstmals an Universitäten zugelassen. Davor war ihnen lediglich die Elementarbildung vorbehalten, nicht jedoch eine höhere wie auch berufliche Bildung (vgl. u.a. Allen 1996, S.19ff; Ehrich 1996, S.132; Faulstich-Wieland 1991, S.22ff; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.9f; Stammler 1996, S.51ff; Wildt/Naundorf 1986, S.93ff; Wischermann 1996, S.35ff).

Entsprechend reklamiert Hedwig Dohm 1910:

Wir aber fordern für das *weibliche* Kind dieselben Bildungsmöglichkeiten, die dem männlichen gewährleistet sind. Und wir wollen die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Durch die Trennung der Knaben und Mädchen in der Schule wird von vornherein die Geschlechtsunterschiedlichkeit scharf betont, wird darauf hingewiesen, dass dem Knaben anderes – d.h. mehr gebühre als dem Mädchen. Und damit ist der Grund gelegt zu der Geringschätzung des Knaben dem Mädchen gegenüber [kursiv im Orig.].

(Dohm 1910, S.4)

Jedoch setzte sich die Koedukation als allgemeines Prinzip weder in der Weimarer Republik noch im Faschismus noch nach dem Zweiten Weltkrieg durch (vgl. Faulstich-Wieland 1991, S.27ff). Dies geschah lediglich in der ehemaligen DDR und schließlich – erst in den 1970ern – in der alten Bundesrepublik (vgl. ebd.).

Der Verzicht auf Koedukation, also getrennte Erziehung, machte es leichter, ungleiche Chancen zu realisieren: Die Zahl der Schulen und Plätze für Schülerinnen konnte beschränkt werden; curriculare Unterschiede ließen sich durch die Schwerpunktsetzung der höheren Schulen verwirklichen – Jungenschulen hatten

altsprachlich-humanistische oder mathematisch-naturwissenschaftliche, Mädchenschulen dagegen neusprachliche Ausrichtungen.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.10; vgl. Faulstich-Wieland 1991, S.30ff)

Lange spiegelte sich die Wesensideologie u.a. in den Schulbüchern wieder, wobei nicht selten die Darstellung der Frau eng mit dem Mythos der Mutter verwoben war (vgl. Zinnecker 1972, S.85). Die »Wesensverschiedenheit der Geschlechter« war nicht nur Bestandteil der Bildungskonzeptionen, sondern eben auch eine grundlegende Position der katholischen Kirche, wie sie insbesondere im katholischen Lehrer·innenverein repräsentiert wurde (vgl. ebd.). Ebenso sahen Vertreter·innen der bürgerlichen Frauenbewegung scheinbare »natürliche Unterschiede« und begründeten die besondere weibliche Bildung und das weibliche Wirken mit der »geistigen Mütterlichkeit«, ganz ähnlich wie dies schon rund hundert Jahre davor geschehen war (vgl. Allen 1996, S.19ff; Zinnecker 1972, S.88ff; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.10).

Die Schulgesetze, Verfassungen und selbst die Lehr- und Bildungspläne in den 1960er Jahren enthielten allerdings nur noch Rudimente einer eigenen Mädchenpädagogik. Hauswirtschaftlicher Unterricht und Nadelarbeit waren deren zentrale Fächer, zugleich erhielten Mädchen weniger naturwissenschaftlichen Unterricht. In der gymnasialen Bildung fanden sich keine expliziten Mädchenbildungskonzeptionen mehr – sieht man ab von den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.11)

Margitta Kunert-Zier schließt aus ihrer Literaturanalyse über Entwicklungen der Geschlechterpädagogik von den 1970er Jahren bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts, dass Mädchen- und Jungenarbeit in den Publikationen der geschlechtsbezogenen Pädagogik von Beginn an durch und als parteiliche Haltungen oder Sichtweisen definiert werden (vgl. Kunert-Zier 2005, S.285). Eine entschiedene Auseinandersetzung über den essentiellen Inhalt geschlechtsbezogener pädagogischer Professionalität fand sowohl im Verlauf der Geschichte der Mädchen- und Jungenarbeit als auch in der geschlechtsbezogenen Koedukation kaum statt (vgl. ebd.). „Die Vorstellungen darüber erschöpften sich im Wesentlichen auf das Einnehmen einer Vorbildrolle der PädagogInnen gegenüber Mädchen bzw. Jungen. Diese sollten sich als Identifikationsmodelle emanzipierter Weiblichkeit oder Männlichkeit bereitstellen“ (ebd.).

Es herrschte zudem der Konsens zu einer parteilichen Grundhaltung gegenüber Mädchen oder Jungen (vgl. ebd.). Dabei wurden diese Haltungen zum Großteil eigens für die geschlechtshomogene Arbeit formuliert (vgl. ebd.). Die Möglichkeit des professionellen Zusammendenkens der Ansätze von Jungen- und Mädchenarbeit wurde in der Praxis kaum beachtet (vgl. ebd.).

Ein Argument, das sich auf etwas beruft, was nur einem Geschlecht eigen sein soll, ordnen wir heute als differenztheoretisch ein. Dass es eine Geschlechterdifferenz gibt, die *keine* Hierarchie ausdrückt, war etwa um 1980 eine akzeptierte Vorstellung: Mädchen und Frauen sind anders als Jungen und Männer. Von **Gleichwertigkeit in der Verschiedenheit** wollte man nun ausgehen. Um das Geschlechterverhältnis aufzuklären, wurde begrifflich unterschieden: Sex für das biologische und *gender* für das soziale Geschlecht. [...] Die Frauen, die zu jener Zeit politisch aktiv waren, glaubten zu wissen, wer oder was Frauen und Männer sind, welche Bedürfnisse und Ansprüche, welche Eigenschaften ‚die Frauen‘ haben, und setzten sich für sie ein [fett und kursiv im Orig.].

(Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.39)

Bezüglich der theoretischen Orientierungen stellt Kunert-Zier einen allmählichen Perspektivenwechsel von den genannten Differenztheorien hin zu konstruktivistischen Geschlechtertheorien fest (Kunert-Zier 2005, S.185). Besonders die konzeptionelle Gleichberechtigung in der Anerkennung von Differenzen, wie sie u.a. in Annedore Prengels »Pädagogik der Vielfalt« entwickelt wurde (vgl. Prengel 2006), erfährt nun weitgehend Akzeptanz (vgl. Kunert-Zier 2005, S.185).

Ebenso wurde allmählich in den Theorien das Konzept des *Doing Gender* als für geschlechtsbezogene Pädagogik sinnvoll aufgegriffen und Aspekte dekonstruktivistischer Sichtweisen auf ihre Nutzbarkeit für die pädagogische Praxis hin überprüft. Enge Identitätskonzepte sowie Definitionen von Leitbildern für Männlichkeit und Weiblichkeit werden in diesen Zusammenhängen dezidiert abgelehnt.

(Kunert-Zier 2005, S.285)

Mit dem Konzept des *Doing Gender* wird die Mann- bzw. Frauwerdung zu einem sozialen Prozess (vgl. Villa 2011, S.97ff). Vereinfacht wird dem »Sex« – dem biologischen Geschlecht – nun das »Gender«, also die sozial konstruierten Vorstellungen, welche mit dem jeweiligen

Geschlecht verknüpft werden, gegenübergestellt (vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.39). Diese Vorstellung einer performativen Herstellung der Geschlechtsunterschiede setzt sich etwa seit den 1990er Jahren durch und soll im weiteren Verlauf genauer beschrieben werden.

6.1.2 *Doing Gender* nach Judith Butler

Die oben beschriebene Verschiebung der erkenntnistheoretischen Perspektive innerhalb der *Gender Studies* um 1990 wird häufig mit Judith Butlers »Das Unbehagen der Geschlechter« (Butler 2012) assoziiert (vgl. Palm 2011, S.26).

Der beschriebenen konstruktivistischen Wende entsprechend, fand die Unterscheidung von »Geschlecht« (*Sex*) und »Geschlechtsidentität« (*Gender*) laut Judith Butler ursprünglich Verwendung, um mit ihr die Formel »Biologie ist Schicksal« anfechten zu können (vgl. Butler 2012, S.22). So soll diese Unterscheidung das Argument stützen, "daß die Geschlechtsidentität eine kulturelle Konstruktion ist, unabhängig davon, welche biologische Bestimmtheit dem Geschlecht weiterhin hartnäckig anhaften mag" (ebd.). Die Geschlechtsidentität ist jedoch weder das kausale Resultat des Geschlechts, noch ist sie so starr wie dieses zu sein scheint (s.o.). "Die Unterscheidung Geschlecht/Geschlechtsidentität erlaubt vielmehr, die Geschlechtsidentität als vielfältige Interpretation des Geschlechts zu denken, und sie ficht bereits potentiell die Einheit des Subjekts an" (ebd.).

Die Geschlechtsidentität folgt also nicht aus dem sexuell bestimmten Körper, dem »sexed Body«, sondern ihr Begriff bezeichnet lediglich kulturelle Bedeutungen (vgl. ebd.; Nicholson 1994, S.86ff). In logischer Konsequenz weist dies auf eine fundamentale Diskontinuität zwischen sexuell bestimmten Körpern und den kulturell konstituierten Geschlechtsidentitäten hin (vgl. Butler 2012, S.22f; Fausto-Sterling 2000a). Selbst falls es eine Stabilität der sexuellen Binarität geben sollte, so Butler, folge daraus weder, „daß das Konstrukt »Männer« ausschließlich dem männlichen Körper zukommt, noch daß die Kategorie »Frauen« nur weibliche Körper meint [Hervorh. im Orig.]“ (Butler 2012, S.23). Ebenfalls folgen aus dieser (fraglichen) Binarität nicht zwingend nur zwei Geschlechtsidentitäten (vgl. ebd.).

Butler deklariert jene wissenschaftlichen Diskurse als hinterfragenswert, die das körperliche Geschlecht als „eine natürliche, anatomische, durch Hormone oder Chromosomen bedingte Tatsache“ (ebd.) nachweisen sollen. Sie nennt die Möglichkeit einer Historizität der Geschlechterdualität und damit auch die Möglichkeit einer kulturellen Konstruktion des körperlichen Geschlechts (vgl. ebd., S.23f).

Wenn also das »Geschlecht« (*sex*) selbst eine kulturell generierte Geschlechter-Kategorie (*gendered category*) ist, wäre es sinnlos, die Geschlechtsidentität (*gender*) als kulturelle Interpretation des Geschlechts zu bestimmen. Die Geschlechtsidentität darf nicht nur als kulturelle Zuschreibung von Bedeutung an ein vorgegebenes anatomisches Geschlecht gedacht werden (das wäre eine juristische Konzeption). Vielmehr muß dieser Begriff auch jenen Produktionsapparat bezeichnen, durch den die Geschlechter (*sexes*) selbst gestiftet werden. Demnach gehört die Geschlechtsidentität (*gender*) nicht zur Kultur wie das Geschlecht (*sex*) zur Natur. Die Geschlechtsidentität umfaßt auch jene diskursiven/kulturellen Mittel, durch die eine »geschlechtliche Natur« oder ein »natürliches Geschlecht« als »vordiskursiv«, d.h. als der Kultur vorgelagert oder als politisch neutrale Oberfläche, auf der sich die Kultur einschreibt, hergestellt und etabliert wird [kursiv und Hervorh. im Orig.].

(Butler 2012, S.24)

Der Begriff der »Geschlechtsidentität« müßte also neu formuliert werden, damit dieser schließlich auch jene Machtverhältnisse umfaßt, welche „den Effekt eines vordiskursiven Geschlechts (*sex*) hervorbringen und dabei diesen Vorgang der diskursiven Produktion selbst verschleiern [Hervorh. im Orig.]“ (Butler 2012, S.24). Diese Selbstverschleierung einer sozialen Konstruktion kann als ihre »Naturalisierung« bezeichnet werden (vgl. Hirschauer 2000, S. 145).

Butlers »Gender«, im Sinne der »Geschlechtsidentität«, ist dabei weder Substantiv noch eine Anhäufung freischwebender Eigenschaften oder Attribute. Vielmehr wird der substantivische Effekt der Geschlechtsidentität durch Regulierungsverfahren der Geschlechter-Kohärenz performativ erzwungen (vgl. Butler 2012, S.49).

Innerhalb des überlieferten Diskurses der Metaphysik der Substanz erweist sich also die Geschlechtsidentität als performativ, d.h., sie selbst konstituiert die Identität, die sie angeblich ist. In diesem Sinne ist die Geschlechtsidentität ein Tun, wenn auch nicht das Tun eines Subjekts, von dem sich sagen ließe, daß es der Tat vorangeht.

(Butler 2012, S.49)

Hier verweist Butler auf Nietzsches Annahme, dass es nur die Tat, jedoch keinen Täter, hinter dem Tun also kein Seiendes gibt (vgl. ebd.; Nietzsche 2017, S.33f).

Hinter den Äußerungen der Geschlechtsidentität (*gender*) liegt keine geschlechtlich bestimmte Identität (*gender identity*). Vielmehr wird diese Identität gerade performativ durch diese »Äußerungen« konstituiert, die angeblich ihr Resultat sind [Hervorh. und kursiv im Orig.].

(Butler 2001, S.49)

Eine zu klärende Frage wäre hierbei, ob die Tätigkeit (*agency*) auch ohne Handlungsträger (*agent*) existiert oder vereinfacht gesagt, ob es ein Subjekt hinter der Handlung zu geben hat (vgl. ebd.). In der Beantwortung dieser Frage können Unterschiede zwischen materialistischen und Lacan'schen (bzw. post-Lacan'schen) Positionen ausgemacht werden (vgl. ebd.). Diesen Unterschieden liegt eine normative Auseinandersetzung zugrunde, nämlich „ob es eine zu rettende Sexualität »vor« oder »außerhalb« des Gesetzes in Form des Unbewußten oder »nach« dem Gesetz als postgenitale Sexualität gibt [Hervorh. im Orig.]“ (Butler 2012, S.54). Psychoanalytischer Kritik, wie sie u.a. durch Lacan formuliert wurde, gelingt Butler zufolge eine Darstellung der Konstruktion des »Subjekts« (vgl. ebd.; siehe auch Gliederungspunkte 7.2.1.1, 7.2.2.1). Dem folgend zeigt sie, dass das Geschlecht nicht als »innere Wahrheit« der Anlagen und der Identität gelten sollte, „sondern eine performativ inszenierte Bedeutung der Geschlechtsidentität (*gendered meanings*) hervorrufen kann, sobald sie von ihrer naturalisierten Innerlichkeit und Oberfläche befreit ist [kursiv im Orig.]“ (Butler 2012, S.61). Der Körper ist damit keine „Oberfläche, die der Bezeichnung harrt, sondern [ein] Komplex individueller und gesellschaftlicher Schranken, der politisch bezeichnet und aufrechterhalten wird“ (ebd., S.61). Handlungstheoretisch interessant wird im Folgenden noch die Annahme sein, dass jeder Mensch nicht nur für die Darstellung seines *eigenen* Geschlechts verantwortlich zeichnet (vgl. Villa 2011, S.98), sondern auch als Interaktionspartner-in zu einer Geschlechtsattribution verpflichtet und gleichzeitig befähigt wird, und damit „nicht nur für das eigene Geschlecht verantwortlich bzw. zuständig [ist], sondern auch immer für das der anderen an der Handlung beteiligten Person“ (ebd., S.99).

Dieses performative Verständnis des Geschlechts liegt der Untersuchung Faulstich-Wielands und ihrer Kolleg·innen zugrunde, wenn sie das *Doing Gender* im heutigen Schulalltag untersuchen.

6.2 *Doing Gender* in pädagogischen Einrichtungen/im heutigen Schulalltag

Faulstich-Wieland und Kolleg·innen betrachten die aktive Rolle der handelnden Personen im Schulalltag vor dem konzeptuellen Hintergrund der sozialen Konstruktion von Geschlecht und der Frage, wie *Doing Gender* dort praktiziert wird (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009). Hierfür fokussieren sie Sozialisationsprozesse in koedukativen Settings (vgl. ebd., S.14ff).

Dabei ist u.a. von Bedeutung, unter welchen Bedingungen die Schule Schauplätze zur Geschlechtskonstruktion bietet (vgl. ebd., S.24). Außerdem sollte erwähnt werden, dass von den jeweils Teilnehmenden ausgehandelt wird, ob eine soziale Situation als ein Schauplatz für Geschlechtskonstruktion dient oder nicht (vgl. ebd.). Trotzdem gibt es institutionelle Trennungen, durch welche die Geschlechterdifferenzen nach außen aktualisiert werden (beispielsweise durch Damen- und Herrentoiletten oder geschlechtshomogene Gruppen in Schulen) (vgl. ebd.; s.o.). Nach innen können die Geschlechterdifferenzen sogar neutralisiert werden, doch dazu gleich mehr (vgl. ebd.; Hirschauer 1994, S.144).

Zunächst aber soll die historische Entwicklung der institutionellen Bedingungen beschrieben werden, unter denen Geschlechtskonstruktionen im Schulalltag stattfanden und -finden und wie sie oben bereits mit Gutiérrez Rodríguez konstatiert wurden. Damit wird, als ein zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit, die geschlechterdichotome und -konstituierende schulische Alltagswirklichkeit umschrieben, in welcher intersexuelle Menschen ihren Platz suchten und suchen.

Gleichzeitig offeriert der nun folgende historische Abriss die Möglichkeit, die in den obigen Studien zusammengetragenen Erfahrungen intersexueller Menschen kontextuell im Schulalltag des jeweiligen Zeitraums zu verorten.

6.2.1 Geschlechterunterscheidung im Schulalltag ab den 1960er Jahren

Bereits 1972 prognostizierte Jürgen Zinnecker in seinem Buch »Emanzipation der Frau und Schulausbildung« – einem der ersten theoretisch konsistenten Versuche, die Geschlechtersozialisation im Feld der Schule zu untersuchen, „daß die Widersprüche in der Institutionalisierung der Mädchenbildung auch in Zukunft und ungeachtet jeder möglichen Veränderung der Schulorganisation bestehen bleiben werden“ (Zinnecker 1972, S.25; vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.9). Sich auf Zinnecker beziehend stellen Faulstich-Wieland und Kolleg·innen fest:

Generell kann man als übereinstimmende Analyse für schulische Sozialisation die Produktion von Widersprüchen für beide Geschlechter annehmen: Sie ergeben sich aus den beiden Funktionen von Schule, zum einen Qualifikation zu fördern, zum anderen Selektion für hierarchisch unterschiedliche Lebenspositionen zu betreiben und vor allem zu legitimieren. Dabei kann Schule als staatliche Institution nur innerhalb der gesellschaftlichen, insbesondere der sozialen und ökonomischen Bedingungen operieren.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.9)

Die staatliche Verwaltung nimmt hier die Rolle eines „ideellen Gesamtkapitalisten“ (Zinnecker 1972, S.36) ein, der diese Widersprüche zu vereinen versucht, nämlich in der Organisation von Schule „mit zugleich zwangsstaatlichen (z.B. Schulpflicht; Berechtigungssystem; Schulaufsicht) und gesellschaftsegalitären (z.B. formell gleiche Behandlung und Bewertung der Schüler; Vergleichbarkeit der Lernbedingungen und Lerninhalte) Struktur- und Aufgabenmerkmalen“ (ebd.).

Mit der Einführung der Koedukation in der alten Bundesrepublik im Rahmen der Bildungsreformen Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre öffneten sich die Jungenschulen den Mädchen¹⁸ (vgl. Hurrelmann/Rodax/Spitz 1986, S.14ff). Schon wenige Jahre später konnte Zinnecker feststellen, dass sich sowohl die Qualität der Schulbildung von Mädchen, wie auch deren Länge mehr und mehr jenen der Jungen angleich; Mädchen konnten sogar in Bezug auf Schulnoten, Sitzenbleiben und Erfolgsquoten als die Schulerfolgreicheren erachtet werden (vgl. Zinnecker 1972, S.113ff; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.11)

Zinnecker interpretiert die damalige Sozialisation zwar als eine, die Mädchen privilegiert, jedoch auch von einer solchen Qualität, dass sie sich gleichzeitig als benachteiligend hinsichtlich der nachschulischen Karriere erweist (vgl. Zinnecker 1972, S.226ff).

Zugespielt formuliert werden im schulischen Alltag von Lehrkräften wie Mitschülerinnen und Mitschülern Arbeits- und Sozialverhaltensweisen hervorgebracht und verstärkt, die den Schulerfolg von Mädchen und den Misserfolg von Jungen bewirken. Zugleich taugen diese Arbeits- und Sozialverhaltensweisen nicht nur für das spätere Leben

¹⁸ Ist im Folgenden von »Mädchen« und »Jungen« die Rede, sind damit weiblich und männlich gelesene Kinder gemeint.

unterschiedlich gut, sondern beinhalten auch bereits in der Schule selbst doppelbödige Botschaften.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.11)

Zinneckers besondere Leistung bestand nun, nach Faulstich-Wieland und Kolleg·innen darin, schulisches Lernen als einen sozialen Prozess zwischen Lehrer·innen und Schüler·innen zu begreifen und dabei nach dem Modus, also nach dem *Wie* schulischen Handelns zu fragen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.11).

Die Arbeitshaltung der Mädchen wird als langfristig-stetiger, die der Jungen als irritierbarer (auch im guten Sinne als beeinflussbarer) angesehen. Das Sozialverhalten von Schülerinnen ist nach Lehrerüberzeugung unauffälliger und zeugt von größerer Einordnungsbereitschaft; das von Schülern dagegen soll auffälliger, um Dominanz bemühter sein. Den Jungen ordnet man – der Tendenz nach – also ein selbstbewusst-exzentrisches Individualitätsmodell zu; den Mädchen unterstellt man eher eine sozialbewusst-angepasste Persönlichkeitsstruktur.

(Zinnecker 1972, S.131)

Die widersprüchliche Grundsituation des sozialen Umfeldes, also des Unterrichts und des vermeintlichen »Hauptakteurs«, in Form der Lehrkraft, zeigt sich hierbei als charakteristisch (vgl. Zinnecker 1972, S.133): Den Gegensatz zwischen individuierenden Lern- und zwangsbestimmten Kontrollaufgaben der Schule kann von der Lehrkraft bewältigt werden, indem sie sich zur intellektuell und affektiv dominanten Persönlichkeit in der Schulklasse erhebt; Zinnecker spricht vom „herrschaftlichen Grundcharakter des Geschehens“ (vgl. ebd.). Dies wiederum gelingt über die Einschränkung des Verhaltensspielraums der Schüler·innen und „eine möglichst weitgehende Beherrschung des Handlungs- und Kommunikationsfeldes durch den Lehrer“ (ebd.): „Unter dieser Perspektive wird der abstrakt-negative Charakter vieler Verhaltensnormen in der Schulklasse verständlich: Ihr gemeinsames heimliches Ziel ist es, den Schüler zum weitgehenden Verhaltens*verzicht* zu veranlassen [kursiv im Orig.]“ (ebd.). Gleichzeitig zeichnet sich eine Grenze der Disziplinierung dort ab, wo aktives Lernen gefordert wird. Zinnecker beschreibt im Ansatz, was man später als »*Doing Pupil*« bzw. »*Doing Student*« bezeichnen wird (vgl. Kampshoff 2000, S.189ff), wenn er konstatiert: Die „sozialen Schülertugenden im Umgang mit dem Lehrer sind Gehorsam und willige Mitarbeit im Unterricht; gegenüber den Mitschülern ist vor allem Leistungskonkurrenz gefragt“ (Zinnecker 1972, S.134).

Zu Beginn der 1970er stellt er fest, dass dies für Jungen bedeutet, in einen negativen „Handlungs-, Einstellungs-, und Wahrnehmungszirkel“ (ebd., S.144) einzutreten. Im Verlauf ihrer Schulzeit entfremden sie sich so zunehmend von der Schule und geraten in eine Opferrolle unter schulischen Sanktionsmechanismen (vgl. ebd., S.161). Gleichzeitig werden ihnen positive Wertungen ihres »männlichen« Verhaltens nahegelegt und ihnen ihre Unabhängigkeit wie »gesellschaftliche Überlegenheit« verifiziert (vgl. ebd.). Maßgeblich wirken hier Mitschüler(-innen) mit, indem sie schulunabhängiges Handeln honorieren (vgl. ebd.). Schon bei einer unauffälligen Einpassung in diese Schülerrolle »droht« ihm eine Abstemplung, zum lediglich „marginalen Angehörigen des männlichen Geschlechts“ (ebd., S.231).

Bei den weiblich gelesenen Kindern dagegen erschöpft sich die Unterstützung weitgehend unterrichtskonformen Schulverhaltens nicht nur in jener durch die Mitschüler(-innen), sondern findet auch durch Zensuren, Zeugnisse und Gesamtbeurteilungen statt; ein Zustand, wie er für den weiblichen Sozialcharakter nur innerhalb des schulischen Spielfeldes gilt (vgl. ebd., S.226). Sowohl Mitschüler(-innen) als auch die Lehrer(-innen) lassen „im alltäglichen Unterrichtsverkehr ihre Vorbehalte bezüglich des generellen Wertes solcher Schulvorteile durchblicken. Die Maßstäbe für die Abwertung des weiblichen Schulerfolgs als eine marginale, partikulare Schulepisode werden aus den universalistischen Kategorien der autonomen Individualität und des Geschlechtercharakters gewonnen“ (ebd., S.227). Faulstich-Wieland und Kolleg(-innen) verweisen mit Zinnecker auf die Bewertung der Individuierung durch Lehrkräfte: Wo Mädchen scheinbar der Autoritätsgläubigkeit, der Angst vor Strafe oder der Schüchternheit erliegen, sollen Jungen u.a. Selbstbewusstsein, Durchsetzungsdrang, Mut, Kühnheit und Unternehmungslust unter Beweis stellen und damit die notwendigen Fähigkeiten und Eigenschaften, um sich individuell zu entwickeln und darzustellen (vgl. Zinnecker 1972, S.228; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.13).

Für die nachschulische Situation können Mädchen folglich die schulischen Tugenden in erster Linie im Rahmen der traditionellen Vorstellungen des Frauenlebens – als Hausfrau und Mutter sowie als Erwerbstätige in sozialen und untergeordneten Positionen – verwerten, während Karrieren und Leistungspositionen weit mehr auf die Unangepasstheiten gegenüber Schule bauen.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.13)

Hier „entpuppt sich die scheinbar den Frauen günstige Schulsituation als versteckte Hilfeleistung für die Ausbildung des dominierenden männlichen Geschlechtscharakters“ (Zinnecker 1972, S.232).

Diese mädchenbenachteiligenden Wirkungen von Schule wurden seit den 1980er Jahren von Vertreterinnen der neuen Frauenbewegungen vor allem der Koedukation angelastet. Sie führe zur Eingrenzung der Entfaltung der Fähigkeiten und Interessen der Mädchen [...] sowie zur Behinderung bei der Ausbildung von Selbstbewusstsein [...] Durch das dominante Verhalten der Schüler würden die Mädchen verstummen und in den Hintergrund gedrängt. Selbst mädchenparteiliche Lehrerinnen wären machtlos gegenüber den männlichen Ansprüchen an Aufmerksamkeit und ihrem Potential an Störmöglichkeiten [...] Mädchen und Frauen werden hier primär als Opfer von Jungen und Männern konzipiert [...]

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.13; vgl. Faulstich-Wieland 1991)

Die daraufhin folgende Debatte um Mono- und Koedukation wird an anderer Stelle beschrieben (siehe Gp. 6.3.6). Faulstich-Wieland und Kolleg·innen weisen zunächst daraufhin, dass der Gebrauch von Begriffen wie »geschlechtsspezifisch« oder »Geschlechtscharakter« als „theoretisch höchst problematisch“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.14; vgl. Horstkemper 1998) zu bewerten ist:

Er unterstellt, es gäbe eindeutige Differenzen zwischen den Geschlechtern und damit die Möglichkeit, bestimmte Verhaltensweisen, Eigenschaften, Fähigkeiten usw. jeweils einem der beiden Geschlechter zuzuordnen [...] Metaanalysen von Arbeiten zu Geschlechtsunterschieden haben jedoch immer wieder gezeigt, dass diese Annahme nicht haltbar ist: Psychologische Unterschiede auf der Ebene der Arbeitsteilung in Familie und Beruf sind entscheidend für die gesellschaftliche Aushandlung dessen, was als geschlechtsangemessenes oder -unangemessenes Verhalten gilt.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.14f)

Dieses Verhalten wird über eine »Selbstsozialisation« bzw. Selbst-Bildung im Rahmen sozialer Praktiken erworben, wie auch reproduziert und modifiziert (vgl. ebd., S.15; Bilden 2001, S.137ff). Konzepte oder Schemata der Geschlechterdifferenzierung werden von Menschen in sozialen Praktiken erlernt und dienen ihnen zur Orientierung der eigenen Entwicklung (vgl. Bussey/Bandura 1999, S.676ff).

Im Kindesalter werden diese Schemata zunächst relativ rigide umgesetzt, im Laufe der Schulzeit eröffnen sich mehr Möglichkeiten für Individualisierungen. Institutionelle Strukturen bieten das Gefüge für soziale Praktiken – erst mit der Koedukation z.B. können Mädchen und Jungen in direkten Interaktionen ihr Verhältnis zueinander bestimmen. Erwachsene ebenso wie peers sind als Interaktionspartnerinnen und -partner beteiligt an den sozialen Praktiken und damit an der Konstruktion von Geschlecht.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.15)

Faulstich-Wieland und Kolleg·innen rufen als Ziel eine theoretische Neuorientierung aus, hin zu einem Verständnis von Geschlecht als sozialer Konstruktion (vgl. ebd.). Diesem Verständnis liegt also die Annahme zugrunde, dass man Geschlecht nicht einfach *hat*, sondern dass es in Interaktionsprozessen immer wieder *hergestellt* werden muss (vgl. ebd.). Für die empirische Erforschung würde dies u.a. bedeuten, dass nicht wie gehabt, hauptsächlich nach Geschlechterunterschieden gesucht, sondern vielmehr nach der Bedeutung der Geschlechterunterscheidung im koedukativen Schulalltag gefragt werden sollte bzw. danach, wie (Zwei-)Geschlechtlichkeit gelebt wird (vgl. ebd.; Breidenstein/Kelle 1998, S.16; Plebuch-Tiefenbacher/Rodrian-Pfennig/Heitz 2000).

Barrie Thorne verfasste hier mit »*Gender Play – Girls and Boys in School*« eine grundlegende Arbeit (vgl. Thorne 1999, Orig. 1993): Um der Frage nachgehen zu können, wie Schüler·innen die sozialen Praktiken selbst aktiv gestalten, mit denen verschiedene Welten für (zwei) Geschlechter konstruiert werden, führte Thorne teilnehmende Beobachtungen im Kindergarten- und Grundschulbereich durch, sowohl im Unterricht, wie auch während Essenszeiten und Pausenaktivitäten auf Spielplätzen (vgl. ebd.). Ebenfalls widmete sie sich der Auflösung der Geschlechter als dichotome und gegensätzliche Pole. Diesen Prozess benannte sie mit »Neutralisation«, was nach Faulstich Wieland und Kolleg·innen oder Hirschauer auch mit »*Undoing Gender*« beschrieben werden könnte (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.23; Hirschauer 2000, S.144; Thorne 1999, S.84). U.a. beobachtete Thorne zudem Schüler·innen, die sich bewusst Aktivitäten annahmen, welche »eigentlich« dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden (vgl. Thorne 1999, S.111ff).

Solche »Grenzüberschreitungen« können zur Festschreibung des Konstrukts Geschlecht beitragen, wenn sie als Ausnahme von der Regel und nicht als Selbstverständlichkeit definiert werden. So gibt es z.B. im amerikanischen den

Ausdruck »Tomboy« (Wildfang), der für Mädchen benutzt wird, die sich ‚jungenhaft‘ verhalten, und nicht so wie es von Mädchen erwartet wird. Grenzüberschreitungen erfahren eine gewisse soziale Akzeptanz, verstärken jedoch gleichzeitig die Sichtweise von ‚differenten ‚Geschlechtscharakteren‘. Sie können aber auch zu einer ‚Neutralisation‘ beitragen als Prozess, in welchem das Geschlecht nicht länger bestimmende soziale Kategorie ist und nicht als oppositionelle Dichotomie definiert wird. Grenzziehungen sind insofern ein zentrales Moment der Konstruktion von Geschlechtern als dichotomen Polen. Lehrerinnen und Lehrer tragen zu Grenzziehungen und damit dem Konstruieren von Mädchen und Jungen als gegensätzlich bei, wenn sie beispielsweise Reihen nach Geschlecht aufstellen lassen oder bei Wettspielen das Geschlecht als Merkmal der Gruppenzuordnung nutzen [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.16)

In theoretischer Anlehnung an Thorne, untersuchten Breidenstein und Kelle die Praxis der Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen (in der Laborschule Bielefeld, bei Kindern vom vierten bis sechsten Schuljahr) (vgl. Breidenstein/Kelle 1998).

Erwähnenswert erscheint deren Betonung jener Funktion der Unterscheidung, welche nicht auf die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen abzielt: Sowohl bei der Formung von Spielparteien, wie bei der Sitzordnung im Klassenzimmer oder der Zimmerverteilung auf Klassenfahrten, ermöglicht die Sortierung nach Mädchen und Jungen eine reibungslose Zuordnung, welche sich eines neutralen, unbelasteten Kriteriums bemächtigt, fernab von persönlicher Wertschätzung (vgl. ebd., S.58; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.17). Nicht etwa bestimmte Geschlechtsunterschiede seien von Bedeutung, sondern lediglich die Frage, *ob* die Person zu meinem Geschlecht gehöre oder eben zum anderen (vgl. ebd.).

Auf der anderen Seite erlaubt diese Unterscheidung, Fremdheit zu konstruieren, „und damit die oppositionelle Zweigeschlechtlichkeit zu erhalten“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.17). Faulstich-Wieland und Kolleg-innen stimmen Breidenstein und Kelle zu, indem sie auf die Reflexivität der Geschlechterdarstellungen der Kinder verweisen:

Die alltagskulturelle Praxis der Mädchen und Jungen enthält ein hohes Maß an Reflexivität in Bezug auf ‚Geschlechterunterschiede‘ und ‚Geschlechtsrollen‘. Ironische Brechung, bewusste Inszenierung, ins Groteske gesteigerte Karikatur oder spielerischer Geschlechtswechsel sind Zeichen dieser Reflexivität [Hervorh. im Orig.].

(Breidenstein/Kelle 1998, S.220)

Dies bedeutet weder eine notwendigerweise bewusste Reflexion noch gar eine inhaltliche Veränderung. Es bleibt unentschieden, ob die Stereotypen, Klischees und ‚Geschlechtsspezifika‘ in Frage gestellt oder verstärkt werden. Sicher ist jedoch, dass Kinder fähig sind zu ihrer Interpretation und Kommentierung [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.17)

Auch Krappmann und Oswald fanden diverse, vom Unterricht unabhängige oder von Erwachsenen unbeeinflusste *Peer*-typische Interaktionen zwischen Schüler·innen (vgl. Krappmann/Oswald 1995). In ihrer Studie »Alltag der Schulkinder« befassten sie sich hauptsächlich mit der Interaktion von Mädchen und Jungen der ersten, vierten und sechsten Jahrgänge an Berliner Schulen (vgl. ebd., S.28ff). Neben ihren Beobachtungen im Unterricht, in Schulpausen, Ausflügen oder Sportfesten, führten sie Gespräche mit allen Schüler·innen der beobachteten Klassen, um Informationen zur Selbsteinschätzung des Beziehungsgeflechts der Kinder zu erlangen. Kindern ab der vierten Klasse wurden Fragen zu bestimmten Aspekten der Gesamtuntersuchung, wie beispielsweise »Versprechen«, »Strafen«, »Gefühle zeigen« gestellt (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.17; Krappmann/Oswald 1995, S.25ff).

Für Faulstich-Wieland und Kolleg·innen sind zwei Teilauswertungen des Projekts von besonderer Bedeutung, die sich explizit dem Geschlecht der Interagierenden annehmen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.17ff). Eine der Auswertungen zielt auf den gegenseitigen Umgang von Mädchen und Jungen zwischen zehn und zwölf Jahren ab und analysiert dabei die Verhaltensweisen in den Bereichen „Hilfe, Quatschmachen, Ärgern und Zurechtweisen sowie die dabei vorkommenden Körperberührungen“ (Krappmann/Oswald 1995, S.192). Faulstich-Wieland und Kolleg·innen fassen zusammen:

Bei der Analyse der Beziehungsstruktur zwischen Gleichaltrigen geschieht eine Bildung von Gruppen, oder treffender formuliert, von ‚Geflechten‘ nur unter gleichgeschlechtlichen Mitgliedern. Dennoch sind Interaktionen über die Geschlechtergrenzen hinweg durchaus keine Seltenheit, womit die ‚Getrennte Welten‘ These als widerlegt gelten kann [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.18)

Faulstich-Wieland und Kolleg·innen legen die von Krappmann und Oswald beschriebenen sechs Typen der Beteiligung an den Interaktionen dar:

Typ I sind die Abstinenten, die so gut wie nie mit Kindern des anderen Geschlechts interagieren. Ihr Anteil betrug etwa die Hälfte der Mädchen und Jungen.

Typ II stellen die guten Partnerinnen und Partner, die sich durch sachlichen Umgang zwischen Jungen und Mädchen ohne Flirt und Ärgerei auszeichnen. Die Zahl der zu diesem Typ gehörenden Kinder nahm vom 4. zum 6. Schuljahr ab, es gehörten nur einige wenige der 12-jährigen noch dazu.

Typ III bildeten ‚Piesacker‘. Dies waren Jungen, die Mädchen störten und ärgerten, wobei nur einige wenige Jungen unter den Zehnjährigen zu diesem Typ gehörten.

Typ IV sind ‚Geärgerte‘, wozu vor allem Mädchen gehörten, die nur negative Erfahrungen mit Jungen machten. Dieser Typ fand sich unter den 10-jährigen, wenngleich zahlenmäßig nicht sehr häufig; unter den 12-jährigen fanden die Projektmitglieder keine entsprechenden Mädchen mehr.

Typ V kennzeichnet als Kämpferinnen vor allem Mädchen, die Ärgereien unterbanden und Jungen generell in ihre Schranken verwiesen. Auch diese Mädchen fanden sich fast nur unter den 10-jährigen.

Typ VI schließlich sind NeckerInnen, Mädchen und Jungen, die vor allem den Umgang mit den Kindern des anderen Geschlechts suchten. Diese Gruppe nahm von den 10- zu den 12-jährigen deutlich zu [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.18; vgl. Krappmann/Oswald 1995, S.201f)

Interessant erscheint, dass die Verbreitung der Typen das Klassenklima weniger bestimmten, als das Verhalten Einzelner bzw. von Minderheiten (vgl. Krappmann/Oswald 1995, S.202). Beispielsweise prägten einige wenige das Bild des Umgangs zwischen Mädchen und Jungen maßgeblich über Ärgereien, deren Abwehr und Zurechtweisung; »Necker·innen« färbten das Bild bei den Zwölfjährigen, obwohl sie nur ein Drittel der Beteiligten ausmachten (vgl. ebd.). „Das Bild der dominanten Jungen und der benachteiligten Mädchen, das für viele Koedukationskritiken zentral ist, findet unter anderem hierhin seine Logik“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.18).

In der Interaktion von Mädchen und Jungen vom vierten bis zum sechsten Jahrgang ließen sich zunehmend ein „hilfreiches Entgegenkommen, scherzhaftes Engagement und neckische

Tändelei“ (Krappmann/Oswald 1995, S.201f) beobachten, die wohl eher sachunabhängig auf die Beziehung über die Geschlechtergrenzen hinweg zielten (vgl. ebd.).

Die zweite relevante Teilauswertung – von Krappmann und Oswald aufgrund des methodischen Vorgehens als exploratorische Studie benannt – verdeutlichte, dass sich die grenzüberschreitenden Interaktionen immer rückgebunden an die *Peers* präsentieren. Längere Interaktionen zwischen den Geschlechtern gingen nie von einzelnen Jungen oder Mädchen aus, sondern die Grenzüberschreitungen wurden von der gleichgeschlechtlichen *Peer*-Gruppe durch Handlungsstrategien unterstützt und gegen unerwünschte Interpretationen geschützt; Krappmann und Oswald benannten hier die Kategorien der »Koalition, »Unterstützung« und »Intervention« (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.19; Krappmann/Oswald 1995, S.208ff).

Faulstich-Wieland und Kolleg·innen schildern weitere Veränderungen, welche sich vom vierten bis zum sechsten Schuljahr vollziehen:

So gibt es im vierten und fünften Jahrgang noch zwei getrennte Beliebtheitsordnungen. Mädchen wie Jungen vergleichen sich, konkurrieren und sind für Ausschluss und Integration innerhalb ihrer jeweiligen Geschlechtergruppen zuständig. Im sechsten Schuljahr erfolgt hier eine Ausdifferenzierung, die nunmehr innerhalb eines zweigeschlechtlichen Systems funktioniert. Während im vierten Schuljahr gleichgeschlechtliche Zweierfreundschaften dominierten – wenngleich der Status von Jungen durch mehrere Freunde stieg – gibt es nun Zweierfreundschaften, Miteinander-Gehen, gleich- und gemischtgeschlechtliche Cliquen von vier bis sechs Kindern.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.19)

Bei den »älteren« Kindern wird Gegengeschlechtlichkeit zunehmend bedeutsamer für die Kontaktaufnahme; »Verliebt-Sein« und »Miteinander-Gehen« werden zu bedeutenden sozialen Konstellationen (vgl. ebd.). Ein eher allgemeiner Verliebtheitsdiskurs geht, mitunter bereits bei den Zwölfjährigen, über zu einem Grenzüberschreiten – orientiert an einer konkreten Person – , nämlich dem Miteinandergehen (vgl. ebd.).

In der Adoleszenz sind Prozesse der Konstruktion von Geschlecht auf komplexe, signifikant von der Kindheitsphase differenzierbare Art mit Sexualität verknüpft, wobei der gesellschaftlichen Norm der Heterosexualität dabei hohe Bedeutung zukommt (vgl. ebd., S.20). Hierbei ist anzumerken, dass »Adoleszenz« keine natürliche Entwicklungsstufe darstellt, sondern als kulturell definiertes Altersstudium mit kollektiven Vorstellungen und Praktiken

über körperliche Veränderungen beladen wurde (vgl. Demos/Demos 1969, S.632ff). Interessanterweise lassen sich die Ursprünge des Konzeptes der »Adoleszenz« ebenfalls – wie auch die zunehmende medizinische Beschäftigung mit der menschlichen Intersexualität – in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ausfindig machen, wobei hier die US-amerikanische Psychologie dieser Zeit verantwortlich zeichnet (vgl. ebd.; s.o.). „Im Gegensatz zur Phase der Kindheit, in der Sexualität gesellschaftlich weitgehend tabuisiert ist, wird im Allgemeinen von einem ‚Erwachen‘ der Sexualität in der Adoleszenzphase ausgegangen, welche schließlich zur ‚Erwachsenensexualität‘ führe [Hervorh. im Orig.]“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.20; vgl. Flaake/King 1993, S.13; Thorne 1999, S.138).

Unter der Annahme, dass vor allem Sprache im Allgemeinen und ritualisierte Formen des formellen und informellen Gesprächs zwischen Gleichaltrigen zur sozialen Konstruktion der adoleszenten Kultur beitragen, untersuchten Eder und Kolleg·innen die Erfahrungen von Schüler·innen mit Gleichaltrigen (vgl. Eder/Evans/Parker 1995, S.149ff). Mit dem Ziel, die Entstehung der Geschlechterungleichheit in jugendlicher Interaktion zu durchleuchten, richteten sie ihr Augenmerk auf die Gesprächsformen »*insulting*«, »*teasing*« und »*collaborative storytelling*« oder wie Faulstich-Wieland und Kolleg·innen übersetzen, auf die Gesprächsformen des »Neckens«, »Beleidigens«, »Tratschens« und des gemeinsamen Erzählens von Geschichten (vgl. ebd.; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.20).

[Es zeigte sich,] dass die überwiegende Mehrzahl der Interaktionen zwischen den Geschlechtern im Zusammenhang mit einer gewünschten oder realen weiblich-männlichen ‚Paarbeziehung‘ (going with) stand, wobei damit sehr Unterschiedliches gemeint sein konnte. In den Gesprächen der Schülerinnen wie der Schüler spielte die sexuelle Orientierung eine große Rolle. Alle versuchten zu demonstrieren, dass ein homosexuelles Interesse bei ihnen ausgeschlossen sei. Mädchen und Jungen, die sich entgegen den mit ihrem Geschlecht verbundenen Erwartungen verhielten, wurden von anderen oft als homosexuell diskriminiert. Insbesondere Jungen, die sich gerne in Mädchengruppen aufhielten, wurden als homosexuell bezeichnet, da sie sich ja mit ‚weibischen‘ Dingen beschäftigten [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.20; vgl. Eder/Evans/Parker 1995, S.70f)

Mit Faulstich-Wieland und Kolleg·innen kann vermutet werden, dass die Phase der Adoleszenz eine Veränderung der Geschlechterverhältnisse mit sich führt (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.21): Die Beziehung zum »anderen Geschlecht« wird reizvoller und interessanter, gleichzeitig nehmen auch die Konflikte zwischen den (beiden)

Geschlechtern quantitativ zu (vgl. Krappmann/Oswald 1995, S.207ff; Breidenstein/Kelle 1998, S.155ff). Die asynchron verlaufende Adoleszenz gestaltet das Verhältnis innerhalb der Schulklasse schwierig (vgl. Winter/Willems 1992, S.7ff). Jungen· können dem Überlegenheitsimperativ der vorherrschenden Männlichkeitskonstruktion nur dürftig oder gar nicht entsprechen (vgl. ebd.) und Mädchen· verschieben das Fundament ihres Selbstbewusstseins weg von ihren Leistungen, hin zur Attraktivität für männliche Partner· (wobei hier die Jungen aus der eigenen Klasse u.U. nicht in Frage kommen) (vgl. Flaake 1990, S.3ff). Milhoffer konstatiert eine Vermischung sozialer und sexueller Verhaltenszwänge in (koedukativen) Schulen, also eine Konkurrenz mit- wie auch umeinander (vgl. Milhoffer 1994, S.124).

Es herrscht also nicht nur sozialer, sondern auch sexueller Leistungsdruck, der – so eine Erklärungsvariante für die Geschlechterunterschiede in den Leistungen und Interessen – dazu führt, dass Schülerinnen sich aus männlichen Domänen zurückziehen, um nicht ihre Position als begehrten Frau zu gefährden, weil die den Weiblichkeitsvorstellungen nicht mehr entsprechen.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.21)

Die Adoleszenz kann als ein Zeitraum betrachtet werden, in dem die körperliche Reife eine wichtige Determinante sozialer Interaktion darstellt (vgl. Hannover 1992) und schulische Interaktion den damit einhergehenden Druck auf die Schüler·innen aufbauen kann (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.21f). Genau hier nun setzt das Forschungsprojekt Faulstich-Wielands und ihrer Kolleg·innen an. An Zinneckers Analyse anknüpfend widmen sie sich der Frage, „welche Zuschreibungen in den ‚sozialen Prozessen zwischen Lehrenden und Jugendlichen‘ erfolgen, die Aufschluss über die heutige Bedeutung von Geschlecht geben können [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., S.22).

6.2.2 Soziale Konstruktion von Geschlecht im Alltag der Schule

Vorab und kurzgesagt ist festzustellen, dass sich u.a. die Lebensperspektive der Frauen im Wandel befindet (vgl. ebd., S.22f). Bereits zur Zeit der Durchführung des Projektes zeichnete sich ab, dass Frauen weniger eindeutig auf eine Familie fokussiert planen und leben (vgl. ebd.; Fritzsche/Münchmeier 2000, S.345ff).

Unabhängig von den zu einer bestimmten Zeit vorherrschenden konkreten Vorstellungen eines »typischen« Geschlechts, kann im allgemein formuliert werden:

Doing gender kennzeichnet die in den Interaktionen zwischen Menschen immer zugleich dargestellte wie zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit. Sie bildet die Basis für unser Wissen um die ‚Normalität‘ der Geschlechterverhältnisse. Die Praxis der Inszenierung und Attribuierung ist durchaus störanfällig, dennoch sorgen wir dafür, dass sie immer wieder geglättet und stimmig gemacht wird. Wenn man die Kategorie Geschlecht in dieser Weise fasst, kommt sie ins Zentrum gesellschaftlicher Prozesse. Geschlecht ist dann nicht an Individuen gebunden, sondern wird durch viele kulturelle Objekte ‚hergestellt‘ [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.23)

Hirschauer führt hier semiotische, also bezeichnende Objekte wie Kleidungsstücke, Körperteile, Verhaltensweisen und Tätigkeiten, genau wie praxeologische, also handlungsrelevante Momente wie Gesichter, Gesten und Haltungen an (vgl. Hirschauer 2000, S.136; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.23).

Konventionelle Praktiken des Umgangs miteinander innerhalb unserer heutigen Kultur sind stark an eine Bezugnahme auf Geschlechterklassifikationen gebunden (vgl. Goffman 2013, S.31ff). Mit Goffman kann auf die Bedeutung einer dramatischen Gestaltung der Geschlechtszugehörigkeit verwiesen werden (vgl. ebd.).

Es ist eine Binsenweisheit, daß verschiedene soziale Gruppen Attribute wie Alter, Geschlecht, geographische Herkunft und sozialen Status auf verschiedene Weise ausdrücken und daß in jedem Fall die bloßen Attribute durch eine komplexe kulturelle Konfiguration richtiger Verhaltensweisen ausgeschmückt werden.

(Goffman 2013, S.69)

Indem es als entscheidendes Kriterium der Einschätzung und Bewertung erachtet wird, wird also im Sinne Goffmans Geschlecht »dramatisiert« (vgl. Goffman 2013, S.31ff). Jedoch kann man in Interaktionen auch von einer derartigen Aktualisierung des Geschlechts absehen, es also *entdramatisieren*, es als eine »gesehene, aber nicht wahrgenommene Eigenschaft« behandeln (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.23). „Diese Form – von etwas nicht Notiz zu nehmen – ist selbst eine konstruktive Leistung“ (ebd.). Hirschauer bezeichnet dies, wie bereits erwähnt, im Zusammenhang mit Geschlechterrollen als »*Undoing Gender*«; Thorne als »*Neutralisation*« (vgl. Hirschauer 2000, S.144; Thorne 1999, S.84; Westheuser 2015). Es geht dabei nicht darum, Geschlecht »ungeschehen zu machen«, was einer erneuten biologischen

oder psychologischen Ontologisierung gleichkommen würde, welche lediglich »missachtet« werden würde (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.23; Hirschauer 2000, S.143). Die Aktualisierung bzw. die Neutralisierung der Geschlechterdifferenz meint das Aufgreifen oder »Ruhenlassen« von (routinemäßigen) Geschlechterunterscheidungen an »anderen Orten«, (z.B. im Kreissaal oder intimen Situationen) und »anderen Zeitpunkten« (z.B. zu Beginn der Interaktion) (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.23f; Hirschauer 2000, S.144).

Schwierigkeiten einer derartigen Neutralisierung macht Hirschauer am Beispiel der Frauen in Männerberufen aus (vgl. Hirschauer 2000, S.143): Das Geschlecht der Männer wird übersehen, Frauen hingegen müssen Neutralisierungsarbeit leisten, welche meist eine anfängliche Dramatisierung von Geschlecht erfordert, bevor diese Kategorie als irrelevant behandelt werden kann (vgl. ebd.). Ansonsten droht die Gefahr, als »geschlechtliche Unperson« behandelt zu werden, statt als »ungeschlechtliche Person« handeln zu dürfen (vgl. ebd.). Hier wird offensichtlich, „die soziale Konstruktion von Unmännlichkeit/Unweiblichkeit ist das exakte Gegenteil zur Nicht-Konstruktion von Männlichkeit/Weiblichkeit“ (ebd.; vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.24).

Ob eine soziale Situation als Schauplatz der Geschlechterkonstruktion dienen soll, wird im Diskurs der Teilnehmenden ausgehandelt (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.24). „Institutionelle Trennungen (wie Damen- und Herrentoiletten oder auch wie geschlechtshomogene Gruppen in Schulen) aktualisieren die Geschlechterdifferenzen nach außen und können – müssen allerdings nicht – sie nach innen neutralisieren“ (ebd.). „[S]oziale Arrangements (wie die Geschlechtssegregation) schaffen Gelegenheiten für interaktive Geschlechtsdarstellungen, die ein Wissen von der Zweigeschlechtlichkeit bestätigen, das wiederum zur Legitimation der institutionellen Arrangements verwendet werden kann“ (Hirschauer 2000, S.145; vgl. Goffman 2001, S.105ff).

6.2.3 Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht

6.2.3.1 Dramatisierung vs. Entdramatisierung

Mit Faulstich-Wieland und ihren Kolleg-innen lassen sich zwei konträre Positionen im pädagogischen Umgang mit Geschlechterdifferenzen unterscheiden:

Zum einen jene, die in der Kritik an der Koedukation eine gezielt geschlechterbetonte Erziehung – eine Mädchenerziehung und eine Jungenerziehung – verwirklicht sehen möchte, d.h. die eine Dramatisierung von Geschlecht für den zentralen Weg hält. Zum anderen jene, die in einer ‚gender free education‘ eine Perspektive für Bildung sieht, also eine Entdramatisierung von Geschlecht fordert [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009)

Zur erstgenannten Position, der Dramatisierung:

Sowohl in der neuen Frauenbewegung, seit den 1970er Jahren, wie auch in der sich anschließenden »etablierten« Frauenforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft, ging es darum, Geschlecht in der schulischen Arbeit als eine zentrale Kategorie zu verfestigen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.215). In der, im Sinne Goffmans vollzogenen Dramatisierung des Geschlechts, wurde beispielsweise eine angemessene Darstellung beider Geschlechter in Schulbüchern als Ziel verfolgt (vgl. ebd.; s.o.).

In den Interaktionen sollten die Mädchen gleich viel Aufmerksamkeit erhalten wie die Jungen – dies sollte z.B. durch das abwechselnde ‚Drannehmen‘ von Mädchen und Jungen erreicht werden. Vermuteten unterschiedlichen Zugangsweisen von Mädchen sollte durch eine zeitweise Trennung von Mädchen und Jungen vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern, aber auch im Sport Rechnung getragen werden. Nicht zuletzt galt es in der Sprache immer die männliche und die weibliche Form zu verwenden [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.215)

Ob öffentliche Erziehung nicht viel besser geschlechterfrei gestaltet werden sollte, um Geschlecht damit radikal zu entdramatisieren, fragte dagegen die US-amerikanische Wissenschaftlerin Barbara Houston und vertrat damit die oben zweitgenannte Position (vgl. Houston 1985, S.359ff, 1994, S.122ff).

Betrachtet man die Entwicklung des Bildungssystems in der (alten) Bundesrepublik Deutschland, so kann man die Einführung der Koedukation in den 1960er/1970er Jahren als eine solche Form der Entdramatisierung von Geschlecht auffassen: Getrennte, an das jeweilige Geschlecht gebundene Schulformen wurden zusammengeführt, Unterschiede sollten keine Rolle mehr spielen – aus Schülerinnen und Lehrerinnen in Mädchenschulen und Schülern und Lehrern in Jungenschulen wurden Schüler und Lehrer in koedukativen Schulen.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.215)

Die tatsächlich stattfindende Dramatisierung des Geschlechts im pädagogischen Handeln, konnte durch „die Entdramatisierung als offizielle Ausschaltung des Geschlechts im Zugang zu Bildung“ (ebd., S.216) nicht verhindert werden (vgl. ebd.; Zinnecker 1972, S.49ff).

Faulstich-Wieland und Kolleg-innen verweisen auf die Kritik der Frauenbewegung an der Koedukation und damit auf Erkenntnisse, die zum Teil vor drei Jahrzehnten erarbeitet wurden, jedoch auch heute noch plausibel erscheinen. Diese verdeutlicht, wie die Dramatisierung des Geschlechts im pädagogischen Handeln mindestens subtil erhalten bleibt (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.216).

Beispielsweise verhalten sich Lehrkräfte in der Regel nicht »geschlechterfrei« (vgl. ebd.; Houston 1985, S.361). Sowohl im positiven wie auch im negativen Sinne lassen sie Jungen mehr Aufmerksamkeit zukommen, was meist weder ihnen noch den Schüler-innen ins Bewusstsein rückt: In den Augen aller Beteiligten werden die Redeanteile interessanter Weise so gleich wie gerecht verteilt (vgl. ebd.).

Ein weiteres Beispiel ist das schwer abzusprechende Verhalten unter Kindern und Jugendlichen, welches sich sehr wohl geschlechterbewusst gestaltet (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.216). Je nach Alter, „sind die Prozesse des Sich-Ineinander-Verliebens wie des Sich-Gegeneinander-Abgrenzens [...] höchst relevant für das soziale Geschehen in der Schule“ (ebd.).

Als drittes Beispiel können die häufig durch Lehrer-innen unterschiedlich wahrgenommenen Verhaltensweisen genannt werden, abhängig davon, ob sie von einem weiblichen oder männlichen Menschen gezeigt werden (vgl. ebd., S.216).

Letztlich können sich Geschlechterhierarchien selbst dann durchsetzen, wenn die Lehrkraft versucht, Genderzugehörigkeit zu übersehen:

The teacher may well try to ignore gender, but the point is that the students are not ignoring it in their sense of how the interactions should go and who is entitled to speak in the educational arena. Gender may be excluded as an official criterion, but it continues to function as an unofficial factor [kursiv im Original] . [Die Lehrkraft kann sehr wohl versuchen, das Gender zu ignorieren, doch der Punkt ist, die Schüler·innen ignorieren es nicht in ihrer Auffassung davon, wie die Interaktionen im erzieherischen Rahmen ablaufen sollten und wer dort zu sprechen berechtigt ist. Geschlecht mag als ein offizielles Kriterium ausgeschlossen sein, allerdings wird es weiterhin als ein *inoffizieller* Faktor fungieren.].

(Houston 1985, S.363)

Mit Faulstich-Wieland und Kolleg·innen und ihrem Verweis auf jüngere empirische Erkenntnisse lässt sich über die Bedeutung des Geschlechts zusammenfassen:

Es sind oft nur einzelne – vor allem bei den Jungen –, die das Bild des Typischen bestimmen. Auch gibt es weit mehr Interaktionen über die Geschlechtergrenzen hinweg, als angenommen wurde, wobei der Umgang mit den Grenzen als charakteristisch für unterschiedliche Phasen angesehen werden kann. Im Grundschulalter spielt ‚borderwork‘ – Grenzen ziehen und Grenzen überschreiten – eine herausragende Rolle, später markiert ‚Verliebtsein‘ seine wichtige Form des Miteinander. In der Adoleszenz werden die Geschlechterverhältnisse neu definiert, wobei es aber eine offene Frage bleibt, welche Prozesse dafür bestimmend sind [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.216f; vgl. Thorne 1999, S.64ff,135ff)

6.2.3.2 Entdramatisierung und *Doing Differences*

Wenn die Erkenntnisse Faulstich-Wielands und ihrer Kolleg·innen auch durch die Beobachtung dreier Gymnasialklassen gewonnen wurden, so halten sie ihre zentralen Erkenntnisse durchaus für übertragbar auf andere Schulformen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.223).

Zuschreibungen, die mit einer Dramatisierung von Geschlecht operieren, finden sich auch in anderen Schulformen: Gerade die Haupt- und Sonderschulen mit ihrem dominierenden Jungenanteil gelten als Schulen, die mit Disziplinproblemen zu kämpfen haben. Was sich in [einer Klasse] als Aushandlung von Männlichkeiten unter den Jungen zeigte, findet sich vermutlich ebenso unter den Schülern anderer

Schulformen. Die Strategien und möglicherweise der Einsatz von körperlicher Gewalt mögen zwischen Gymnasien und anderen Schulformen differieren, die Prinzipien von Inklusion und Exklusion gelten auch dort.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.223)

Das dokumentiert gewalttätige Verhalten einiger Mädchen vermuten die Autor·innen auch in anderen Schulformen und verknüpfen es mit der Veränderung im Frauenbild (vgl. ebd.). Allerdings raten sie an dieser Stelle doch von einer allzu leichtfertigen Übertragung auf andere Schulformen ab (vgl. ebd.).

Die, von den Autor·innen nachgezeichneten strukturellen Bedingungen schulischer Sozialisation schließlich, gelten prinzipiell in allen Schulformen (vgl. ebd., S.217). Auch hier lässt sich vermuten, dass die konkreten Strategien der Schüler·innen in anderen Gewichtungen variieren – vorhanden sind sie aber überall (vgl. ebd.). Als Beispiele für strukturelle Konditionen können die Schüler·innenfluktuation über die Jahre, die Erwartungshaltung der Lehrer·innen oder die Bestärkung stereotyper Fähigkeitsverteilung durch die Notengebung in verschiedenen Fächern genannt werden (vgl. ebd.).

Wenngleich die drei im Rahmen der Studie begleiteten Klassen in ihren Strukturen auch unterschiedlich waren und so von den jeweiligen Lehrer·innen wahrgenommen wurden, stellten die Lehrkräfte dennoch in allen drei Klassen hinsichtlich der Einschätzung dieser, einen deutlichen Zusammenhang zu den Geschlechtern her (vgl. ebd., S.218). So wird eine Klasse über die Jahre hinweg beispielsweise als laut wahrgenommen: „Die wenigen Jungen der Klasse wurden von den Lehrkräften als dominant wahrgenommen, ergänzt wurde dies durch die Sicht, es gäbe auch einige nicht so brave Mädchen“ (ebd.). Während den Jungen ein alters- und geschlechtsangemessenes »normales« Verhalten anerkannt wurde, attestierte man den »auffälligen« Mädchen ein ihrem Geschlecht inadäquates Verhalten (vgl. ebd.). Eine andere Klasse, welche im achten Jahrgang zusammengelegt wurde, aber dennoch einen festen Kern von Schüler·innen beinhaltete, welcher durch die Jahre hinweg konstant blieb, wurde von den Lehrkräften ein gutes Image zugesprochen (vgl. ebd.). Auch die Einschätzung der Klasse im siebten Jahrgang bezog sich merklich auf das Geschlecht: „Insgesamt sei es eine nette Klasse mit fleißigen, ruhigen Mädchen, die halt ab und zu ‚quatschen‘ und mit piffigen Jungen, die sich auch mal ‚kabbeln‘ [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.). Die Integrationsleistung, welche die Klasse ab dem achten Jahrgang zu leisten im Stande war, würdigen die Lehrer·innen im Besonderen; in erster Linie schrieben sie diese jedoch den Mädchen zu (vgl. ebd., S.217f). Die Jungen überschätzen ihre eigenen Leistungen eher, wohingegen die Mädchen eine realistischere

Leistungseinschätzung bei einem insgesamt niedrigeren Selbstwertgefühl offenbaren (vgl. ebd.). „Nicht von allen Lehrkräften wurde jedoch ihre Leistungsfähigkeit anerkannt und gewürdigt“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.218).

Den Autor·innen fällt auf, dass zwar wenig Übereinstimmung hinsichtlich der Selbst- und Fremdwahrnehmung im Vergleich zwischen Äußerungen der Lehrkräfte und den Angaben der Jugendlichen herrscht, jedoch finden die beiden Gruppen in der Dramatisierung von Geschlecht eine Übereinstimmung (vgl. ebd.). Zum Teil antworten die Schüler·innen in den standardisierten Befragungen gender-typisch, im Besonderen hinsichtlich der Leistungsselbsteinschätzungen sowie des Selbstwertgefühls (vgl. ebd.).

Die Räumlichkeiten erkennen die Autor·innen „als strukturelle Bedingungen für die Gestaltung der schulöffentlichen und der Klassenräume einerseits, der Sitzordnungen andererseits“ und entdecken auch hier ein Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht (vgl. ebd., S.219). Zur Sitzordnung:

In den Aushandlungen von Sitzordnungen geht es um die Frage, wer mit wem wo sitzen darf. Für die Jugendlichen spielen Freundschaften dabei eine wichtige Rolle. Dies führt in der Regel zu einer geschlechtergetrennten Sitzordnung. ‚Paarbildungen‘ werden von den Lehrkräften stärker noch als von den Schülerinnen und Schülern mit Aufmerksamkeit verfolgt. Die Jugendlichen interpretieren das Resultat der Sitzordnungen häufig als zufällig entstanden – selbst wenn das angebliche Auslosen der Plätze die (unwahrscheinliche) Ordnung einer völligen Geschlechtertrennung ergab. Die Lehrkräfte führen explizit vor allem Kriterien an, die mit der Herstellung und Aufrechterhaltung von Disziplin zu tun haben – es sollen nicht diejenigen nebeneinander sitzen, die immer reden oder stören; es sollen nicht die hinten sitzen, die sich leicht ablenken lassen, usw. Sitzordnungen gehen in nahezu allen Fällen mit einer Dramatisierung von Geschlecht einher.

Die Gestaltung der Schul- und der Klassenräume dagegen spiegelt eher die Hierarchie von Schule wider: In den öffentlichen Schulräumen wie Eingang, Treppenhaus oder Besucherbereichen ebenso wie in den Fachräumen dominiert eine Gestaltung, die von Erwachsenen unter schulischen Aspekten vorgenommen wird. In den Klassenräumen findet zum Teil gar keine explizit über die Funktionalität der Tischordnung hinaus [gehende] Gestaltung statt. Wenn Schülerinnen und Schüler Gestaltungen vornehmen, dann dominieren eher außerschulische Aspekte wie Poster von Stars, Sitzkissen oder Musikanlagen u.ä. Die Schülerinnen und Schüler erfahren allerdings auch deutlich die

Grenzen der Gestaltungsmöglichkeiten. Da ihr Raum auch von anderen Klassen genutzt wird, sind aufgehängte Poster nicht geschützt. Auch die Lehrkräfte selbst greifen ein, wenn ihnen bestimmte Plakate nicht gefallen wie beispielsweise Werbeplakate [...] Die Intervention ist verknüpft mit einer Dramatisierung von Geschlecht: Es ist keineswegs so, wie es den Geschlechterklischees entspricht, nämlich dass Mädchen oder Frauen sich besonders um ein ästhetisches oder auch nur ‚ordentliches‘ Aussehen der Räume bemühen würden [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.219)

Körperliche Inszenierungen erweisen sich als besonders geeignet für Dramatisierungen von Geschlecht, mindestens, da sich mit ihnen Differenzen herstellen und nutzen lassen (vgl. ebd.). Die Geschlechterunterscheidung stellt neben den Unterscheidungen beispielsweise zwischen Kindlich- und Erwachsensein oder (relativer) Armut und (relativem) Reichtums, eine Differenzierung dar, welche anhand des (körperlichen) Aussehens vollzogen werden kann (vgl. ebd.):

In allen Klassen fanden sich Praktiken dieser Art, mit denen Jugendliche ihre Gruppenzugehörigkeit oder ihre Individualität zu inszenieren versuchten. Besonders relevant waren die Unterscheidungen mit denen doing adult praktiziert wurde – ihr Zusammenhang mit doing gender wird bei den Mädchen über Schminke und Schmuck, bei den Jungen über gegeltes Haar hergestellt. Haarpraktiken dienten vor allem der Genderdifferenzierung, indem nicht nur Jungen kurze, Mädchen lange Haare trugen, sondern zudem Abweichungen bei den Jungen sanktioniert wurden, während Mädchen die Beschäftigung mit ihren Frisuren zur gemeinsamen Aktion nutzten.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.219f)

Die Interaktionsbeziehungen betrachtend, entdecken die Autor·innen in den drei beobachteten Klassen verschiedene Formen, in welchen Geschlecht bedeutsam gemacht wird (vgl. ebd., S.220).

Beispielsweise kann die Aushandlung des Status des jeweiligen Jungen in der Gruppe zum Thema werden.

Untergeordnete und marginalisierte Männlichkeit wird insbesondere über symbolische Verweiblichungen ausgegrenzt. Mit dem Homosexualitätsverdacht werden noch immer Exklusionen von marginalisierter Männlichkeit vorgenommen. Komplizenhafte

Männlichkeit wird über höchst unterschiedliche Strategien hergestellt. Körperliche Gewalt spielt dabei im Gymnasium eine untergeordnete Rolle, während Anschreien und sexualisierende Anspielungen geeignetere Formen sind. Die Strategien dienen der Inklusion komplizierter Männlichkeit. Hegemoniale Männlichkeit definiert die Normen, allerdings ist ein hegemonialer Status keineswegs gesichert. Durch den institutionalisierten Rahmen der Schule existiert ein Erwartungskontext, der reglementierend bei der Konstruktion von Männlichkeit interveniert. Denn zum einen bietet die Notwendigkeit, als Schüler erfolgreich zu agieren, Anlässe für Solidarisierungen, d.h. Eingrenzungen in die Gruppe der Jungen. So wird [ein Schüler] per Gratulation für seine schlechte Note durch [einen anderen] explizit in die Jungengruppe aufgenommen. Der Schülerstatus kann aber auch zur Ausgrenzung bei zu großer Schulkonformität führen. Der ‚Streber‘ weicht von legitimen Männlichkeitsinszenierungen ab, da er sich unmännlich kodierter Methoden bedient. Gerade bei der konkurrenzbeladenen Rückgabe von Klassenarbeiten wird die Verschränkung der Anforderungen der Institution Schule – doing student – und der gelungenen Inszenierung von Männlichkeit – doing gender – besonders deutlich, denn auch für die Konstruktion von Männlichkeit ist Konkurrenz ein Prinzip von zentraler Bedeutung. Deswegen kommt es in dieser Situation häufig zu übersteigerten Inszenierungen von Männlichkeit [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S. 220)

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass die Statusaushandlung unter Jungen ein vielschichtiges System hegemonialer Männlichkeit konstruiert (vgl. ebd.). In diesem System wird, über inkludierende und exkludierende Prozesse geregelt, welche Formen als legitim gelten und welche untergeordnet werden (vgl. ebd.). Die Autor·innen weisen darauf hin, dass die in einer Klasse gemachte Beobachtung der Jungendominanz in Form erhöhter Gewaltbereitschaft, Konkurrenz und Unterordnung, keine voreiligen Schlüsse provozieren sollte (vgl. ebd., S.220f). Diese Beobachtung, welche prinzipiell die Kritik der feministischen Schulpädagogik bestätigen würde, muss gleich auf den zweiten Blick relativiert werden (vgl. ebd.): Sie konnte lediglich in jener Klasse vollzogen werden, in welcher die Jungen auch in ihrer Anzahl gegenüber den Mädchen dominierten; „in den anderen beiden Klassen mit anderen Zusammensetzungen sind die Jungen wesentlich weniger dominierend“ (ebd., S.221). Auch in der erstgenannten Klasse finden sich „Hinweise auf eine zunehmende Delegitimierung von Männlichkeit. Die Herausforderungen an männliche Identifizierungen nehmen zu, die Antwortmöglichkeiten der Schüler allerdings nicht in gleicher Weise“ (ebd.).

Dementsprechend lässt sich Folgendes zu jener Klasse konstatieren, in welcher die Mädchen die größere Teilgruppe bilden:

Unter dem Aspekt aggressiver Auseinandersetzungen zwischen Mädchen und Jungen zeigt sich in dieser Klasse vor dem Hintergrund bisheriger Ergebnisse der Schulforschung insgesamt ein erwartungswidriger Befund: In aggressiven körperlichen Auseinandersetzungen, an denen beide Geschlechter beteiligt sind, greifen Mädchen Jungen an, diese reagieren umgekehrt defensiv auf die Attacken. Wenn LehrerInnen zugegen sind, finden keine eindeutigen Sanktionierungen der Mädchen statt; die Auseinandersetzungen werden entweder ignoriert oder im Falle einer Intervention vage beantwortet, indem beteiligte Mädchen nicht direkt auf ihr aggressives Verhalten angesprochen werden. Die Reaktionen der Lehrkräfte wirken ambivalent. Zum einen scheint die Diskussion um eine Mädchenparteilichkeit hier zu einseitigen Interventionen zum Schutz von Mädchen zu funktionieren. Zum anderen könnte ein mittlerweile verändertes Frauenbild auch zu einer größeren Akzeptanz von aggressivem Verhalten durch Mädchen und Frauen führen. Ein deutliches Verschieben der Grenze von akzeptiertem Verhalten ist erkennbar, eine neue Balance noch nicht.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.221)

Schließlich lässt sich in der dritten beobachteten Klasse die Verflechtung der verschiedenen »doing differences«, also »adult«, »student« und »gender«, festhalten:

Unter den Jungen, aber auch über die Geschlechtergrenzen hinweg werden insbesondere Sexualisierungen genutzt, um Wissen und Differenzierung zu inszenieren. Es lassen sich unterschiedliche Interaktionstypen dafür zeigen: Selbstvergewisserungen, Umgang mit Peinlichkeiten, Expertisegewinnung und -demonstration, aber auch Nähe und Distanz sind jeweils Gratwanderungen beim Versuch, sich als erwachsen zu präsentieren oder kindlich gebrandmarkt zu werden. Insbesondere unter den Mädchen erfolgen auch Ausgrenzungen anderer. Die man als kindisch disqualifiziert. In allen Fällen beziehen sich die Praktiken des doing adult sehr stark auf das Geschlecht, gehen also mit einer Dramatisierung von Geschlecht einher. Demgegenüber lassen sich Formen des doing student finden, bei denen Geschlecht nicht im Vordergrund stehen muss. Formen von Solidarität gegenüber den schulischen Zumutungen – repräsentiert durch die Lehrkräfte, Rückzugsstrategien im Unterricht, Umgang mit Konkurrenz und den schulischen Bewertungsformen finden sich in den Beobachtungen. Zwar gibt es geschlechterdifferente Interaktionsstrategien, insgesamt

jedoch gehen die Jugendlichen durchaus souverän mit schulischen Anforderungen um und nutzen Geschlecht dann als eine Ressource, wenn es gewinnträchtig ist, lassen es jedoch auch, wenn es sich nicht auszahlt.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.221f)

Mit Budde kann das Geschlecht in diesem Zusammenhang als »ruhende Ressource« bezeichnet werden (vgl. Budde 2003, S.74; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.222).

Faulstich-Wieland und ihre Kolleg-innen fassen es als ein wichtiges Ergebnis ihres Forschungsprojektes auf, dass die Dramatisierung von Geschlecht als ein zentrales Moment feministisch ausgerichteter Schulforschung allein zu kurz greife (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.222). Vielmehr müsse das Augenmerk auf die Verwobenheit der diversen sozialen und für die Interaktion relevanten Kriterien gerichtet werden. Geschlecht stellt kein omnirelevantes Merkmal dar (vgl. ebd.). Wenn andere Kriterien für das Agieren von größerer Bedeutung zu sein scheinen, lassen sich gar Formen des *Undoing Gender* beobachten (vgl. ebd.). „Gerade in der Schule ist die strukturelle Eingebundenheit in das SchülerIn-Sein [...] so entscheidend, dass im Sinne des doing student Solidarisierungen ebenso wie Abgrenzungen in den Vordergrund treten können“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.222).

Hinsichtlich der Bedeutung von Minderheitenverhältnissen, können die Autor·innen Kanter's Vermutung nicht bestätigen, nach welcher in Gruppen mit ungleicher Zusammensetzung die Zugehörigen einer Minorität zu »tokens« werden und sich in diesem Zuge geschlechtsstereotyper geben würde (vgl. Kanter 1984, S.53ff). Wie oben beschrieben ist in einer der beobachteten Klassen sogar ein gegenteiliger Prozess zu entdecken: „Die Jungen, die dort die Minderheit stellen, agieren z.T. eher als Opfer der Mädchen, die ‚erwartungswidrig‘ dominantes und ihnen gegenüber aggressives Verhalten zeigen“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.222). Die Autor·innen äußern hier die Vermutung, dass in der Situation heutiger koedukativer Schulen eine Form der Entdramatisierung begünstigt wird: „Anders als Jungenschulen mit einer Minderheit von Mädchen bieten koedukative Schulen für Mädchen wie Jungen eine selbstverständliche Präsenz, in der eine Minderheitenposition in der Regel nicht mehr auffällt“ (ebd.).

6.2.4 Pädagogische Reflexion

Zinnecker's These der prinzipiellen Unauflösbarkeit der Widersprüche in der Institutionalisierung der Mädchenbildung erneut aufgreifend (vgl. Zinnecker 1972, S.25),

stellen Faulstich-Wieland und ihre Kolleg·innen die Frage, ob sich also tatsächlich nichts grundlegend am Geschlechterverhältnis in der Schule verändern lässt.

In der schulischen Praxis finden wir (mindestens) zwei Formen des Umgangs mit Genderfragen: Zum einen gibt es eine Reihe von Lehrkräften, die für ihre Tätigkeit in Anspruch nehmen, ‚gender free‘ zu agieren, keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu machen, alle gleich zu behandeln. Sie sehen zwar häufig, dass es Geschlechterunterschiede gibt, z.B. in den Interessen und Leistungen. Deren Ursachen vermuten sie jedoch am allerwenigsten in Interaktionen, an denen sie aktiv beteiligt sind, sondern eher in der Familie bzw. in der Gesellschaft allgemein [...] Zum anderen gibt es zunehmend Lehrerinnen und Lehrer – noch immer freilich mehr Lehrerinnen –, die Benachteiligungen ausgleichen wollen und bewusst auf Genderdifferenzen achten [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.223f;
vgl. Ziegler/Kuhn/Heller 1998, S.271ff)

Zur Reproduktion des Geschlechterverhältnisses tragen letztlich beide Gruppen bei:

Die erste Gruppe bleibt in ihrem alltäglichen Handeln ebenso in die doing gender Prozesse involviert wie die Schülerinnen und Schüler selbst und reproduziert dabei die ‚normalen‘ Geschlechterbilder. Die zweite Gruppe dramatisiert die Differenzen in doppelter Hinsicht: Zum einen erlaubt die klare Unterscheidung der Geschlechter nur schwer die Wahrnehmung der Differenzierungen innerhalb der Gendergruppen. Zum anderen erzwingt sie mindestens teilweise ein stereotypes doing gender durch die Schülerinnen und Schüler [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.224)

Inwiefern die oben zusammengefassten Ergebnisse für eine Pädagogik von Bedeutung sein können, die intersexuellen Menschen gerecht werden möchte, wird weiter unten zu diskutieren sein. Als eine unumgängliche Voraussetzung für pädagogisches Handeln kann hier jedoch bereits die Selbstreflexion des eigenen *Doing Gender* genannt werden.

Auch muss die Frage beantwortet werden, ob weiblich gelesene Schüler·innen oder intersexuelle Schüler·innen sich überhaupt benachteiligt fühlen. Viele feministische Lehrer·innen mussten feststellen, dass dies bei der erstgenannten Gruppe oft nicht der Fall war (vgl. ebd.). Einer zugegeben recht allgemeinen Beantwortung dieser Frage wurde u.a. unter

dem Gliederungspunkt 4.2 bereits nachgegangen. Letztlich könnte diese Frage jedoch an jede einzelne intersexuelle Person zu stellen sein, genau genommen sogar in jedem einzelnen Handlungsfeld (siehe dazu Gliederungspunkt 8.3). „Wenn man Mädchen und Frauen als Subjekt ihrer Handlungen akzeptiert, dann geht dies nur durch ein Ernstnehmen ihrer Einstellungen und Wünsche – und durch eine Auseinandersetzung damit“ (ebd., S.225). Prinzipiell wird dies auch für Jungen, Männer und intersexuelle Menschen gelten.

Nicht weniger wichtig als die Selbstreflexion über die eigene Genderkompetenz (siehe unten) ist die Gestaltung eines ausgeglichenen Verhältnisses zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht (vgl. ebd., S.224). Geschlecht sollte in der Institution Schule nicht als omnirelevante Kategorie – im Sinne einer permanenten Handlungsstrukturierung – angesehen werden (vgl. ebd.). „Es scheint nötig, sich von defizitorientierten Festschreibungen zu verabschieden und zur Kenntnis zu nehmen, dass die Jugendlichen selber erhebliche Variationen ihrer Interaktionen an den Tag legen“ (ebd.). Es sind u.a. auch die räumlichen Bedingungen, die Zeitdisziplin, die Fächereinteilungen, der Unterricht an sich oder die Notengebung, welche die Schüler·innen dazu zwingen, „dass sie sich gleichzeitig einer Bewertung ihrer Leistungen und damit einer potenziellen Abwertung und Ausgrenzung unterwerfen“ (ebd., S.225; vgl. Holzkamp 1995, S.442ff).

Doing student bildet das Verhaltensrepertoire für den Umgang mit diesen Zumutungen beim gleichzeitigen Versuch, zu lernen. Expansives Lernen, wie es im Interesse des Einzelnen zur Weiterentwicklung liegt, ist in der Schuldisziplin nur bedingt möglich. Insofern werden nicht nur die Widersprüche der Mädchenbildung, sondern die Widersprüche der Bildung in der Schulorganisation nicht aufhebbar sein – sie können aber deutlich stärker in eine Richtung verändert werden, die Persönlichkeitsentwicklungen mit weniger Normierungen und Kontrollen fördern als dies heute geschieht.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.225)

Abschließend schlagen die Autor·innen die gemeinsame Gestaltung der Schule als einen Weg vor, auf welchem die erwünschte Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen wäre:

Die Atmosphäre einer Schule gehört zweifellos zu den gestaltbaren Elementen und die Klassenräume bilden einen zentralen Ort. Den Jugendlichen hier Gestaltungsmöglichkeiten zu gewähren, wäre ein Feld, in dem sich der Einsatz von Energien lohnen könnte. Allerdings muss man sich darauf gefasst machen, dass die

Gestaltungswünsche weder frei von doing adult noch von doing gender sein werden – eine ernsthafte Auseinandersetzung um die gegenseitigen Zumutungen wäre aber eine Basis für expansive Lernprozesse auf beiden Seiten, und eine u.E. gewinnbringende. Dies gilt gleichermaßen für gleichberechtigtere Auseinandersetzungen um Zeiteinteilungen, Fachinhalte und selbst Bewertungen schulischer Leistungen.

(Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.225f)

6.3 Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit in Schule und Unterricht

Der Geschlechtszugehörigkeit des einzelnen Menschen kommt u.a. hinsichtlich der formalen Qualifikation, der Bildungskarriere, wie auch des eigenen Leistungsvertrauens und Wohlbefindens eine gewisse Bedeutung zu. Dies gilt auch für intersexuelle Menschen (vgl. Jones 2016).

Um der Frage nach einer angemessenen Förderung der Schüler·innen innerhalb eines zweigeschlechtlichen Schulsystems vertieft nachzugehen, wird der Blick im Folgenden auf Herwartz-Emdens, Schurts und Waburgs Band »Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht« und damit auf Potentiale zur Förderung von Heranwachsenden in einer geschlechtergerechten und interkulturellen Schule gerichtet. Ausgehend von einer Analyse der Bildungskarrieren und formalen Qualifikationen von weiblich und männlich gelesenen Schüler·innen, über die Personalkompetenz und das Wohlbefinden der Lehrkräfte, der geschlechtsbezogenen Sozialisation und der Mädchen- und Jungenförderung an sich, zielt dieser Gliederungspunkt letztlich auf die Genderkompetenz von Lehrenden und Lernenden, wie auch auf eine gendersensible Didaktik und Methodik und damit auf den Vergleich zwischen Monoedukation und einer reflexiven Koedukation.

Die Autor·innen teilen die untersuchten Gruppen in Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer ein. Diese Unterscheidung wird unter den folgenden Gliederungspunkten übernommen, auch wenn nach der Lektüre des oben zusammengetragenen Wissens eine Unterscheidung in weiblich und männlich *gelesene* Menschen angemessener erscheinen mag.

6.3.1 Bildungskarriere und formale Qualifikation

Die Debatte zum Thema Schule und Geschlecht lässt sich durch einen Perspektivenwechsel von der Fokussierung auf die formale Benachteiligung von Mädchen hin zur Konzentration auf Jungen als Bildungsverlierer charakterisieren; ferner ist die Diskussion eng mit der Frage nach Koedukation vs. Monoedukation verknüpft: Die koedukative Unterrichtung wurde im Zuge der Bildungsreformen der 1970er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland etabliert, um die bis dahin weitgehend ungenutzten Bildungspotenziale von Mädchen zu fördern. Allerdings geschah die Öffnung des bestehenden höheren Schulsystems für Jungen ohne die Entwicklung von pädagogischen Konzepten für eine angemessene Unterrichtung der Geschlechter. Seit Beginn der 1980er Jahre kritisierten vor allem feministische Lehrerinnen und

Journalistinnen die unreflektierte Koedukation und machten darauf aufmerksam, dass diese Vorteile für Jungen und Nachteile für Mädchen mit sich bringen. Seit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre gewinnt die Debatte unter neuem Vorzeichen an Relevanz: Es wurde und wird diskutiert, ob nun Jungen Verlierer und Mädchen Gewinnerinnen der Bildungsexpansion sind. In diesem Zusammenhang reiht sich die Neueinführung monoedukativer Maßnahmen und Modellversuche in Schulen ein.

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.20)

Mit ihrer Zusammenfassung der wichtigsten allgemeinen Befunde zu den Bildungswegen und -passagen zeigen Herwartz-Emden, Schurt und Waburg, „dass Jungen im Vergleich zu Mädchen etwas häufiger verspätet eingeschult werden, seltener eine Übertrittsempfehlung für das Gymnasium erhalten und tendenziell eher eine Schulklasse wiederholen (müssen)“ (ebd., S.26). Junge Männer verlassen das Schulsystem dementsprechend zu einem späteren Zeitpunkt wie auch in einem höheren Alter als junge Frauen (vgl. ebd., S.22ff). An niedriger qualifizierenden Schulformen (v.a. Förder- und Hauptschulen) sind Jungen über-, an höher qualifizierenden Bildungsgängen (v.a. dem Gymnasium) dem folgend unterrepräsentiert (vgl. ebd., S.31). Dies, wie auch die weniger guten Abschlusszertifikate der Jungen scheinen bereits in der Primarstufe angelegt (vgl. ebd.). „Zu berücksichtigen ist allerdings die durchaus positiv gefärbte Entwicklung in den letzten Jahren: Zum einen ist der Anteil an Schulabgänger·innen ohne Abschluss vornehmlich unter den jungen Männern gesunken. Zum anderen tritt der Trend in Richtung besserer Schulabschlüsse speziell in ihrer Gruppe zutage“ (ebd.). Hinsichtlich der Ungleichverteilung der Schüler und Schülerinnen im Förderschulbereich (63,6 % zu 36,4 %) (vgl. Dworschak/Ratz 2012, S.28) sei darauf hingewiesen, dass Menschen mit XY-Geschlechtschromosomen (also meist Menschen mit männlichem Körpergeschlecht) prädisponiert für chromosomal veranlagte Phänomene sind, welche medizinisch als Störung oder Behinderung benannt werden (s.o.; für die Schüler·innenschaft mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vgl. Kannewischer/Wagner 2012, S.77ff).

Wenn die tatsächliche Größe des Unterschiedes zwischen den beiden erfassten Geschlechtern in den ersten Schuljahren bislang auch nicht eindeutig benannt werden kann, so legt ein Überblick über die Ergebnisse der Schulleistungsstudien für den Grundschulbereich doch den Schluss nahe, „dass hier Mädchen im Lesen noch immer tendenziell besser abschneiden, wobei sich ihr Leistungsvorteil aber [...] verringert“ (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.35, vgl. ebd., S.33). Im mathematischen und im naturwissenschaftlichen Bereich haben hingegen Jungen einen (leichten) Vorteil (vgl. ebd., S.33f; Wendt/Steinmayr/Kasper 2016, S.293f).

Größere Unterschiede als am Ende der Grundschulzeit zeigen sich dann im Bereich der weiterführenden Schulen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.35ff). Es scheint vor allem in der Sekundarstufe zu einer Ausbildung geschlechtsspezifischer, differenzieller Entwicklungsmilieus zu kommen (vgl. ebd., S.39): „In den letzten Jahren ist hier kaum eine Veränderung in den Kompetenzunterschieden sichtbar, vielmehr präsentiert sich das bekannte geschlechtstypisierte Bild – Mädchen haben nach wie vor beim Lesen und Jungen in Mathematik bzw. Naturwissenschaften einen Vorsprung“ (ebd.). Die Differenzen in den Leistungsniveaus gehen in allen drei Domänen einher mit mehr oder weniger ausgeprägten Unterschieden in den jeweiligen motivationalen Orientierungen (vgl. ebd.). Da auch die 15-jährigen Schüler im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich mit günstigeren Voraussetzungen konfrontiert werden, so wie die gleichaltrigen Schülerinnen im Lesen, folgern die Autor·innen, dass es wohl – mindestens beschränkt auf einen nationalen Kontext – noch immer so etwas wie die typischen »Jungen-« und »Mädchenfächer« zu geben scheint (vgl. ebd.). Dass beiden Gruppen in gleichen Maßen gerecht zu werden ist, zeigt das bessere mathematische Leistungsniveau der Mädchen in Schweden, genau wie dieselbe Sachlage im naturwissenschaftlichen Bereich in mehreren anderen Staaten, wie beispielsweise Finnland (vgl. ebd.; S.133ff).

Hinter diesen hier knapp zusammengefassten Resultaten verbergen sich letztlich (problematische) Konsequenzen für die zukünftige ökonomische wie soziale Lebenssituation der einzelnen Personen und zwar insofern, wie motivationale Merkmale – vor allem im Sekundarbereich – die Überlegungen zu Kurs- bzw. Fächerwahlen wie auch die späteren Ausbildungs- und Berufsentscheidungen erheblich beeinflussen (vgl. ebd.; Baumert/Stanat/Watermann 2006, S.156ff). Diese scheinbar geschlechtsspezifischen Bildungsentscheidungen tragen schließlich dazu bei, dass gesellschaftliche Stereotypen und Vorstellungen von typischen Frauen- und Männerberufen weiter konsolidiert werden (vgl. Kessels/Hannover 2006). Die Stereotypen zeigen sich ebenfalls im Image der »harten« Naturwissenschaften, welches stärker als die Erfahrungen im Unterricht, die Bereitschaft der Jugendlichen, sich bestimmten Disziplinen zuzuwenden, zu prägen scheint (vgl. ebd.). Diese und ähnliche andere Zuschreibungen scheinen mit den Mädchen bzw. jungen Frauen und Jungen bzw. jungen Männern oftmals zugeschriebenen »wesensgemäßen« Begabungen nicht vereinbar (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.39).

Herwartz-Emden und Kolleg·innen verweisen mit Blick auf mathematikbezogene motivationale Überzeugungen auf die PISA-Studie 2003 mit dem Schwerpunkt Mathematik: Verglichen mit Jungen haben Mädchen ein „geringer ausgeprägtes Selbstkonzept, eine

niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung und instrumentelle Motivation sowie ein geringeres Interesse, aber dementsprechend auch eine deutlich höhere Ängstlichkeit gegenüber Mathematik“ (ebd., S.38). Die entsprechenden Überzeugungen und das einhergehende Selbstkonzept scheinen dabei nicht in faktischen Leistungsunterschieden zu gründen, sondern insbesondere in gesellschaftlichen Vorstellungen über vermeintlich geschlechtsspezifische Stärken und Schwächen (vgl. ebd.; Blossfeld et al. 2009, S.105f). Zur Lesefähigkeit sei angemerkt: Auf den untersten Kompetenzstufen sind Schülerinnen unter- und Schüler überrepräsentiert, auf den höchsten Kompetenzstufen überwiegen Schülerinnen gegenüber Schülern (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.35; Nauman et al. 2010, S.23ff).

Hinsichtlich der Berufsvorstellungen Jugendlicher lässt sich vermuten, dass hier Bedingungsfaktoren zu tragen kommen, die über die Kompetenzen und Motivationen hinauszugehen scheinen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.40). Im Rahmen der Pisa Studie von 2006 wurden NeuntklässlerInnen erstmals zu dem Beruf befragt, den sie im Alter von 30 Jahren ausüben möchten: Jungen gehen häufiger davon aus, einer späteren Tätigkeit im MINT-Bereich nachgehen zu werden, während sich Mädchen, wenn überhaupt, dann am ehesten in einem medizinischen Beruf sehen (vgl. ebd.; Taskinen/Asseburg/Walter 2008, S.79ff). Selbst also diejenigen Mädchen mit ähnlich ausgeprägten mathematischen bzw. naturwissenschaftlichen Kompetenzen sowie vergleichbarer Motivation und dem entsprechenden Fähigkeitsselbstkonzept meiden nicht-akademische MINT-Berufe mit Männerdominanz (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.40). Es gilt zu vermuten, dass sich hier gesellschaftliche Geschlechterstereotype niederschlagen, vor deren Hintergrund „vielfältige Maßnahmen zur Förderung beider Geschlechter in der Schule unabdingbar [sind], die auch die außerhalb des Unterrichts zu verortenden Einflüsse berücksichtigen und vor allem an dem Abbau stereotyper Vorstellungen und Überzeugungen ansetzen“ (ebd.; vgl. ebd.; Blossfeld et al. 2009, S.15).

Bezüglich der Ausbildung bzw. bezüglich des Studiums ist festzustellen, dass die, von vielen weiblichen Jugendlichen favorisierten und nicht selten in der vollzeitschulischen Form erlernten Berufe aufgrund geringer Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten „einer sozialen, ökonomischen und beruflichen Sackgasse [gleichkommen]“ (Emden/Schurt/Waburg 2012, S.45): In kaufmännischen Berufen stehen junge Frauen vor allem mit männlichen Bewerbern im Wettbewerb (vgl. ebd.; Beicht & Granato 2011, S.53). Auf der anderen Seite konkurrieren sie untereinander im eingeschränkten feminin dominierten Berufswahlspektrum – überwiegend Gesundheits- und sozialpädagogische Berufe – und dem damit einhergehenden stark segmentierten Bewerbungs- und Arbeitsmarkt (vgl. ebd.).

Zusätzlich verschärft wird die Situation für die Absolventinnen durch die mit einer außerbetrieblichen Ausbildung einhergehenden mangelnde Verknüpfung mit einem konkreten Unternehmen und die fehlende reale Berufspraxis. Was die Übernahmechancen im dualen System anbelangt, liegen die der weiblichen Auszubildenden bei vergleichbarer Qualifikation unter denen der männlichen. Werden junge Frauen nach der Ausbildung übernommen, dann im Vergleich zu jungen Männern häufiger in ein geringfügiges und/oder befristetes Beschäftigungsverhältnis. Allerdings bewegen sich die Differenzen zwischen den Geschlechtern auch in eine andere Richtung: Offensichtlich zeigt sich eine langfristige Wirkung der weiblichen Bildungserfolge – junge Frauen befinden sich seltener im Übergangssystem (dem "Auffangbecken" der zunächst an der Ausbildungsplatzsuche Gescheiterten) und beenden ihre Ausbildung öfter mit Erfolg, als dies bei jungen Männern der Fall ist. Das höhere Bildungspotenzial wirkt sich jedoch insgesamt und gerade im Erwerbsleben vergleichsweise gering aus [Hervorh. im Orig.].

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.45;
vgl. Blossfeld et al. 2009, S.121ff; Hannover 2015, S.201ff)

Eine Studienberechtigung erwerben im Jahr 2010 zwar 45 % der jungen Männer und 53 % der jungen Frauen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.46). Drei Jahre nach Erwerb der (Fach-)Hochschulreife studieren dann aber 73 % der dazu berechtigten jungen Männer und nur 63 % der dazu berechtigten jungen Frauen (vgl. ebd.). Es sind also mehr junge Frauen zum Hochschulstudium berechtigt, letztlich beginnen sie aber seltener als junge Männer zu studieren (vgl. ebd., S.46). Ähnlich der nicht akademischen Berufsausbildung, lässt sich auch bei den Fächerwahlen eine vergleichbare Geschlechtstypisierung konstatieren: „Junge Frauen entscheiden sich vornehmlich für einen gesundheitsbezogenen bzw. medizinischen Studiengang und präferieren (wie schon in der Schule) den sprachlichen oder personenorientierten Bereich (vgl. ebd., S.50). Junge Männer studieren häufig ein informationstechnologisches beziehungsweise technisches Fach“ (ebd.).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Kategorie des Geschlechts natürlich nicht die einzige Kategorie darstellt, welche den Bildungsweg der jeweiligen Person vorgibt. Betrachtet man beispielsweise die jungen Männer, welche – im Vergleich zu den jungen Frauen – häufiger an den Übergängen scheitern, so entdeckt man, dass die Unterschiede hier innerhalb der Gruppe der jungen Männer größer sind, als zwischen den beiden erfassten Geschlechtern (ebd., S.53; vgl. auch Hagemann-White 1984, S.42ff). Es sind vor allem Angehörige der »Risikogruppe«

aus bildungsfernen (Einwanderer-)Familien (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.53).

Des Weiteren sind im Zusammenhang mit Bildungserfolgen u.a. auch die jeweilige Persönlichkeitsentwicklung im Ganzen und individuelle Faktoren wie das Wohlbefinden und Lernemotionen zu berücksichtigen (vgl. ebd., S.55; Hascher/Hagenauer 2011, S.285ff). Für den Schulerfolg sind neben kognitiven auch nicht-kognitive Merkmale wie das Selbstwertgefühl von Bedeutung (vgl. ebd.).

6.3.2 Ich-Stärke, Leistungsvertrauen und Wohlbefinden

Zur Erstellung eines umfangreichen Bildes der Persönlichkeitsentwicklung kann eine empirische Erhebung herangezogen werden, die König, Wagner und Valtin mit ihrem Forschungsprojekt »Adaption in der Adoleszenz« (AIDA) durchführten (vgl. König/Wagner/Valtin 2009, 2011). Ihrer Forschung legen die Autor:innen einen handlungstheoretischen Ansatz zugrunde, der Heranwachsenden einen aktiven Beitrag zuspricht, indem sich diese mit den ihnen gestellten Anforderungen auseinandersetzen, sich ihre Stellung in der Schule und letztlich ihr Selbstbild erarbeiten.

Neben schul- und unterrichtsnahen Zielkriterien wie dem Schulerfolg, richtet sich das Projekt auch auf den affektiven Bereich im Sinne einer (positiven) Einstellung zur Schule (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.56; König/Wagner/Valtin 2009, S.63f). „Darüber hinaus finden Wirkungsbereiche Berücksichtigung, die nicht nur auf den schulischen Kontext beschränkt sind, etwa Geschlechtsrollen- und berufliche Orientierung sowie die Entwicklung zur Selbstständigkeit“ (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.56).

Zentrale Dimensionen der Persönlichkeit und der personalen Ressourcen stellen hierbei die »Ich-Stärke« und das »Leistungsvertrauen« dar, welche wie folgt definiert werden:

Ich-Stärke wird verstanden als Fähigkeit, mit sich als Person in Frieden leben zu können, mit sich selbst im Einklang zu stehen, ein positives Selbstbild zu haben und über psychosoziale Stabilität zu verfügen [...] Zum positiven Selbstbild zählen Selbstwert, Selbstkonzept des Aussehens, Anerkennung durch die Mitschüler/innen; zur psychosozialen Stabilität werden geringe Besorgtheit (Leistungsängstlichkeit), wenig psychosomatische Beschwerden und fehlende Problemmeidung gerechnet; unter dem Kompetenzbewusstsein wird die fehlende schulbezogene Hilflosigkeit subsumiert [...] **Leistungsvertrauen** meint die Zuversicht, den Leistungsherausforderungen des Lebens gewachsen zu sein und Freude an der Bewältigung schwieriger Aufgaben zu haben. es setzt sich aus drei Skalen zusammen:

der Wertschätzung schulischer Leistungen, der Erfolgszuversicht und dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. der Begabung [fett im Original].

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.56;
vgl. König/Wagner/Valtin 2011, S. 152ff; König/Valtin 2011, S.57ff)

Es zeigt sich, dass Mädchen zwar durchschnittlich bessere Schulleistungen als Jungen erzielen, aber dennoch eine schwächere Ausprägung der Ich-Stärke und relativ große Skepsis hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit aufweisen, also über ein vergleichsweise geringes Leistungsvertrauen verfügen (vgl. ebd., S.57). Für die Bewältigung von (leistungsnahen) Entwicklungsaufgaben und die zukünftige Lebensgestaltung bedeutsamer Ressourcen scheinen sie also insofern schlechter gerüstet zu sein (vgl. ebd.).

Kurz bilanzierend kann festgehalten werden, dass nur jedes fünfte Mädchen, jedoch jeder dritte Junge zur Gruppe der Personen mit hohem Selbstwert gehört (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.59; König/Valtin 2011, S.54ff). Dieses niedrige Selbstwertgefühl kann bei jungen Frauen als Indiz für eine eingeschränkte Bewältigung des beruflichen bzw. nachschulischen Lebensweges angenommen werden und kann sich ungünstig auf die Teilnahme am Arbeitsmarkt, die berufliche Stellung wie auch den Verdienst auswirken; niedriges Leistungsvertrauen hemmt zudem die Eigeninitiative im Berufsleben (vgl. ebd.). Jungen sind in der Gruppe mit diffuser Bewältigung von Entwicklungsaufgaben häufiger vertreten, weshalb in der Lebensbewältigung bzw. in einer optimalen Entwicklung bei bestimmten Schülergruppen Schwierigkeiten angenommen werden müssen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.59). In der Gruppe mit vergleichsweise guter Bewältigung, welcher vorwiegend Gymnasiast:innen aus bildungsnahen Elternhäusern zugeordnet wurden, finden sich im Übrigen männliche wie weibliche Jugendliche (vgl. ebd.).

Wohlbefinden besteht aus (zeit- und situationsübergreifenden) emotionalen und kognitiven Anteilen sowie positiven und negativen Komponenten. Für die Entfaltung schulischen Wohlbefindens ist es wichtig, dass die negativen Elemente fehlen oder gering ausgeprägt sind und die positiven, starken Einfluss ausüben – in seiner Gesamtheit ist Wohlbefinden also durch einen Überhang positiver Valenzen definiert.

- Positive Komponenten des schulischen Wohlbefindens sind: Freude in der Schule, positive Einstellungen zur Schule, schulischer Selbstwert.
- negative Komponenten sind: Sorgen im Zusammenhang mit der Schule, körperliche Beschwerden wegen der Schule, soziale Probleme in der Schule [...] [fett im Original].

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.60;
vgl. Hascher/Hagenauer 2011b, S.286f)

Es zeigen sich Geschlechterdifferenzen hinsichtlich des Wohlbefindens im schulischen Kontext: Mädchen erleben mehr Freude in der Schule und verfügen über positivere Einstellungen zur Schule (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.63). In höheren Klassen scheinen es jedoch ebenfalls die weiblichen Heranwachsenden zu sein, die stärker durch Sorgen, Probleme und Beschwerden belastet werden (vgl. ebd.). Das jeweils unterrichtete Fach trägt seinen nicht zu unterschätzenden Teil zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler bei (vgl. ebd.). Allerdings liegen fachspezifische Untersuchungsergebnisse, in denen Emotionen in einer geschlechterdifferenzierten Perspektive berücksichtigt werden, nur in geringer Anzahl vor und lassen keine Induktion zu (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Diskussion um die Nachteile der Jungen kann die in der feministisch geprägten wissenschaftlichen Theoriebildung bekannte und oben bereits rezitierte These entgegengehalten werden, dass es innerhalb der Geschlechtergruppen größere Unterschiede gibt, als zwischen den Geschlechtern, dass es also zwischen Mädchen und Jungen, bzw. Frauen und Männern mehr Übereinstimmungen als Differenzen gibt (vgl. ebd., S.64; Hagemann-White 1984, S.42ff). Des Weiteren darf der Einfluss anderer Ungleichheitskategorien wie der Schicht, der kulturellen Zugehörigkeit, berufsbiografische Verläufe, genau wie relevante Kontexte wie Schulfächer und Schulformen nicht unberücksichtigt gelassen werden (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.66). Hinsichtlich der ungünstigeren Ausprägung der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens der Mädchen, wird eine Relativierung der Annahme notwendig, Jungen seien die Verlierer oder Opfer des Bildungssystems; offen bleibt, „warum Mädchen gute Zensuren und schulische Leistungen letztlich nicht selbstwertdienlich verarbeiten können“ (ebd.).

6.3.3 Geschlechtsbezogene Sozialisation

Unter Verwendung sozialisationstheoretischer Ansatzpunkte und unter einem sozialkonstruktivistisch-interaktionistischen Paradigma widmen sich Herwartz-Emden, Schurt und Waburg den Entstehungszusammenhängen der Differenzen zwischen bzw. innerhalb der Gruppen von Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.67ff). Hier darf nicht übersehen werden, dass gesamtgesellschaftliche Geschlechterverhältnisse auch durch die geschlechtsspezifische

Sozialisation durch Medien, innerhalb der Familien und *Peergroups*, etc. konstituiert werden (vgl. ebd., S.67).

Die Autor·innen gehen an dieser Stelle normativ verkürzend davon aus, dass „spätestens zum Zeitpunkt der Geburt [...] aufgrund der Genitalien die Zuweisung eines Geschlechts [stattfindet], die lebenslange Geltung beansprucht und den ersten Schritt in einem fortwährenden Sortierungsvorgang bildet“ (ebd., S.68). In diesem Prozess entwickle sich dann, so die Autor·innen weiter, Identität: „[E]in zentrales Moment hierfür ist die (eigene) Zuordnung zu einem Geschlecht [...] und interaktive (Re-)Produktion durch die relevanten Akteure in den verschiedenen Feldern“ (ebd.; vgl. Goffman 2001). Die Schule stelle dann einen Ort dar, an welchem sich die Entwicklung der »Geschlechtsidentität« in Abhängigkeit der jeweiligen Altersphase und des Kontexts in spezifischer Weise dynamisiert (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.68).

Hinsichtlich schulischer Wege und Bildungskarrieren kann festgehalten werden, dass die Aneignung von geschlechtsbezogenem Wissen über die Konstanz der Geschlechtszugehörigkeit und zu bestimmten Geschlechtsstereotypen für Kinder vor allem in der Grundschulzeit im Vordergrund steht (vgl. ebd.; Hannover/Kessels 2011, S.89ff). Für Jugendliche in der Adoleszenzphase sind insbesondere Fragen nach der eigenen geschlechtlichen Identität von Bedeutung (vgl. ebd.). Schulische Angebote werden in diesem Zusammenhang identitätskongruent und geschlechtsspezifisch genutzt: Kinder und Jugendliche engagieren sich überwiegend in jenen Bereichen, deren soziale Bedeutung sie als mit ihrem aktuellen oder idealen Selbst für verknüpfbar halten; demgemäß meiden sie Gebiete und Domänen die als unpassend erachtet werden (vgl. ebd.).

Betrachtet man die Verbindung zwischen geschlechtsbezogenen Variationen in Schulleistungen und Sozialisationseffekten bzw. -einflüssen, lässt sich auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben Bezug nehmen (vgl. Hagemann-White 1997, S.69; Havighurst 1948; Quenzel/Hurrelmann 2010, S.72ff): Mädchen und Jungen bzw. junge Frauen und junge Männer bewältigen mit unterschiedlichem Erfolg jugendspezifische Entwicklungsaufgaben (Qualifikation, Bindung, Regeneration und Partizipation) (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2012, S.72f). Quenzel und Hurrelmann stellen die Hypothese auf, gewisse zu beobachtenden Bewältigungsschwierigkeiten junger Männer hingen insbesondere mit Problemen in der Entwicklung einer Geschlechtsidentität zusammen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.68f; Quenzel/Hurrelmann 2010, S.74). Wichtige Aspekte der Entwicklungsaufgaben seien kurz zusammengefasst:

Entwicklungsaufgaben sind für die Sozialisationstheorie von zentraler Bedeutung. Sie sind Zielprojektionen, die in jeder Kultur existieren, um die Anforderungen zu definieren, die ein Kind, ein Jugendlicher, ein erwachsener und ein alter Mensch zu erfüllen haben. Sie werden in einem interaktiven Prozess aus Selbstregulation und sozialer Kontrolle bearbeitet. In jeder Lebensphase wird von einem Menschen verlangt, die körperlichen und psychischen Veränderungen, besonders auch die Veränderungen in der Motivations- und Bedürfnisstruktur, realistisch wahrzunehmen und in ein neues Gesamtgefüge der Persönlichkeit einzubeziehen. Zugleich wird von ihm erwartet, auf diesem Wege eine eigenständige gesellschaftliche Mitgliedschaftsrolle zu übernehmen.

(Quenzel/Hurrelmann 2012, S.72)

Entwicklungsaufgaben sind kulturell und gesellschaftlich vorgegebene Erwartungen, die an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden. In einer normativen Setzung wird davon ausgegangen, dass die Bewältigung der Aufgaben sowohl für die individuelle Entwicklung nützlich als auch für den Erhalt der Gesellschaft funktional ist. Die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben erfolgt in einem interaktiven Prozess der Selbstregulation und sozialen Kontrolle [fett im Original].

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.69;
vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010, S.71ff)

Zwar gehen Quenzel und Hurrelmann von einer geschlechtsspezifischen Lagerung hinsichtlich der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben aus (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.69). Allerdings berücksichtigen sie keine kritischen Theoriebeiträge aus der Geschlechterforschung zur Adoleszenz und zum Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd.). Mit Hagemann-White kann gegen das Gleichheitspostulat Stellung bezogen werden: Entwicklungsaufgaben werden allen Jugendlichen gleichermaßen gestellt, wobei nicht berücksichtigt wird, dass bestimmte Gruppen, aufgrund gesellschaftlicher Benachteiligungen, nicht über die notwendigen Ressourcen zur Lösung der Aufgaben verfügen und unter Umständen sogenannte Zusatzaufgaben zu bewältigen haben (vgl. Hagemann-White 1997, S70; Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.69). Eine solche – häufig zunächst nicht ausgesprochene – Zusatzaufgabe für Mädchen, stellt beispielsweise die Vereinbarung von Beruf und Familie dar (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg, S.69).

Erneut mit Hagemann White lässt sich darauf hinweisen, dass die Alltagswelt weiblicher Jugendlicher vom Umstand geprägt wird, dass jenes, was in der Öffentlichkeit sichtbar ist und

geschätzt wird, nicht das ist, was von ihnen unmittelbar erlebt wird (vgl. Hagemann-White 2006, S.80). Ein Wertekontext wie er in der gegenwärtigen »Kultur der Zweigeschlechtlichkeit« zugrunde gelegt wird, erschwert Mädchen die Entwicklung von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen und damit den Aufbau von Ich-Stärke (vgl. ebd.; Herwartz-Emden/Schurt/Waburg, S.70). Letztlich ließe sich hier eine Bildung fordern, in welcher auch „[i]nstitutionelle Strukturvorgaben mit latenten Geschlechtnormen sowie realen Ungleichheiten in Schule und Familie etc.“ (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg, S.70) thematisiert werden.

Ob und wie Jugendliche in der Schule in ihrer geschlechtsbezogenen Entwicklung prinzipiell Unterstützung darin erfahren, angemessene Möglichkeiten zu finden, um Beruf und Familie zu verbinden, muss aufgrund eines Mangels an empirisch gesichertem Wissen unbeantwortet bleiben (vgl. ebd.). Fraglich ist des Weiteren, ob sie diesbezüglich adäquate Angebote finden und hier relevante Identifikationsmöglichkeiten und Vorbilder vorhanden sind, welche für eine Entwicklung eigener Entwürfe produktiv genutzt werden könnten (vgl. ebd.).

Die schulische Sozialisation gestaltet sich als ein kompliziertes und erklärungsbedürftiges Geschehen, in welchem die Kategorie Geschlecht neben anderen Kategorien Berücksichtigung zu finden hat (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014, S.33). Ein Mangel „an empirisch fundierten Erkenntnissen zu der Frage, ob Mädchen und auch bzw. gerade Jungen im Kontext Schule Unterstützung bei der Entwicklung von Vereinbarkeitskonzepten erfahren“ (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg, S.71) unterstreicht den Forschungsbedarf im Themenbereich »Sozialisation, Geschlecht und Schule« (vgl. ebd., S.71; König et al. 2011; Quenzel/Hurrelmann 2010).

6.4 Genderkompetenz

Aus der derzeit überwiegenden Zweigeschlechtlichkeit unserer Gesellschaft und deren oben aufgeführten Implikationen für die gesellschaftskonstituierenden Menschen lassen sich unterschiedliche persönliche, pädagogische und politische Ziele folgern (vgl. Rohrmann 2007, S.146). Eine dieser formulierten Aufgaben von und innerhalb unserer Gesellschaft stellt die Herstellung und Aufrechterhaltung einer Geschlechtergerechtigkeit dar (vgl. Koch-Priewe 2009, S.341ff). Der Erwerb einer sog. »Genderkompetenz« kann als eine Möglichkeit erachtet werden, um dieser Aufgabe im Speziellen auch in pädagogisch gestalteten Handlungsfeldern nachgehen zu können (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014, S.33). Beispielsweise im schulischen Kontext kann folgenden Fragen hiernach besondere Beachtung geschenkt werden:

- Wie hat die (pädagogische und fachbezogene) Arbeit in der Schule und im Unterricht auszusehen?
- Wie kann eine personenbezogene Förderung von Bildungsprozessen gelingen?
- Wie lassen sich alle schulischen Akteure und Akteurinnen einbeziehen?
- Wie ist die Mädchen- und Jungenförderung in allgemeine und vor allem langfristig angelegte geschlechtergerechte Maßnahmen und Strategien einzubetten?

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.85)

Die theoretischen und praktischen pädagogischen Bemühungen und Konzepte, welche der Beantwortung der oben genannten Fragen nachzugehen versuchen, können unter dem Begriff der »geschlechtergerechten Pädagogik« zusammengefasst werden (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.85; Fleßner/Flaake 2004; Koch-Priewe 2009, S.343). In deren Fokus steht das Geschlecht als soziale Kategorie sowie dessen Bedeutung für die Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen mit dem letztlich Ziel der Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse (vgl. ebd.). Verwendung finden in diesem Kontext ebenfalls solche Begriffe wie »geschlechterbewusste« oder »geschlechtersensible Pädagogik«, welche inhaltlich und in ihrem Umfang ähnliches zu meinen scheinen (s.u.).

Die Etablierung von Geschlechtergerechtigkeit findet auf allen Handlungsebenen innerhalb der Schule statt, also auf institutioneller, unterrichtlicher und interaktionaler Ebene (vgl. Biermann 2008, S.116f). Im Allgemein beziehen sich die übergreifenden Maßnahmen, auf eine Sensibilisierung für Geschlechterfragen und damit u.a. auf die Entwicklung von

Genderkompetenz und die Entwicklung einer gendersensiblen Didaktik und Methodik. „Gleichmaßen müssen fachbezogene Ansätze zur Förderung von Mädchen und Jungen entwickelt und verankert werden“ (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.86).

Geschlechtergerechtigkeit inklusive der personenbezogenen Förderung [...] lässt sich nur dann etablieren, wenn sie in der ganzen Schule Thema ist und für bedeutsam gehalten wird, angefangen bei der Schulleitung über das Kollegium bis hin zur Ebene der Schüler/innen und deren Eltern.

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.86).

Final lassen sich die Ziele einer geschlechtergerechten Pädagogik mit Herwartz-Emden, Schurt und Waburg wie folgt zusammenfassen:

- Gleiche Chancen, Rechte und Möglichkeiten für Jungen und Mädchen
- Ausgleich, Gleichberechtigung, Abbau von Stereotypen
- Berücksichtigung individueller Interessen und Lernstrategien
- Gezielte Förderung in ‚schwächeren‘ Fächern
- Blick auf die Vielfalt unter Jungen und Mädchen
- Optimierung der Entwicklungspotenziale beider Geschlechter [Hervorh. im Orig.]

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.86; vgl. Biermann 2008, S.116f)

Mit dem, im Verlauf der vorliegenden Arbeit geschärften Blick für die Kategorisierung der Menschen innerhalb zweier Geschlechter, fällt auf, dass die oben gewählten und in den nächsten Gliederungspunkten folgenden Formulierungen intersexuelle Menschen vernachlässigen.

Hätten die zitierten Stellen im Zuge der vorliegenden Arbeit auch entsprechend geändert werden können, sollen sie dennoch als ein Beispiel für die Exklusion intersexueller Menschen innerhalb des pädagogisch-fachwissenschaftlichen Diskurses dienen und diesen Diskurs gleichzeitig um die folgenden Fragen bereichern:

Sollten Geschlechtskategorien im Rahmen eines inkludierenden Aktes als obsolet erachtet werden, was Geschlechtersensibilität im ersten Schritt, Geschlechtergerechtigkeit mindestens im zweiten oder dritten Schritt unterminieren könnte? Oder sind bestehende Formulierungen entsprechend der erweiterten Denkstrukturen um mindestens eine weitere Kategorie (z.B. »divers«) zu ergänzen?

6.4.1 Genderkompetenz von Lehrenden und Lernenden

Eine fundamentale Aufgabe in Erziehung und Bildung ist die Gleichstellung und Chancengleichheit der Geschlechter (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.86). Auch im Zusammenhang mit der Umsetzung von Geschlechterdemokratie sowie des *Gender Mainstreamings* (siehe Einleitung; vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014, S.33) lassen sich folgende Definitionen von Genderkompetenz verwenden (vgl. Kunert-Zier 2005, S.283):

Genderkompetenz meint das Wissen und die Erfahrung über die Entstehung von Geschlechterdifferenzen, über komplexe Strukturen der Geschlechterverhältnisse und ihrer Konstruktion. Durch dieses Wissen werden differenzierte Analysen z. B. der gesellschaftlichen und persönlichen Machtzugänge, der Ressourcenverteilung, der gesellschaftlichen Arbeitsteilung u. a. möglich. Genderkompetenz ist dabei

- der praktische Umgang mit den Ergebnissen und Erfahrungen aus der genderbezogenen Forschung, Bildungs- und Beratungsarbeit
- die Umsetzung dieses Wissens in den eigenen Arbeitsalltag
- die sensible Gestaltung der Geschlechterbeziehungen

(von Barga/Schambach 2002, S.29)

Genderkompetenz ist [...] das Wissen, in Verhalten und Einstellungen von Frauen und Männern soziale Festlegungen im (privaten, beruflichen, universitären) Alltag zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden.

(Metz-Göckel/Roloff 2002, S.2)

Genderkompetenz kann als die Fähigkeit verstanden werden, aus einer genauen Kenntnis und Wahrnehmung der Geschlechter im pädagogischen Alltag Strategien und Methoden zu entwickeln:

- die den Individuen im Prozess des Doing Gender hilfreich sind
- auf die Erweiterung von Optionen bei beiden Geschlechtern abzielen
- die der Verständigung zwischen den Geschlechtern dienen.

Voraussetzung für diesen Prozess und gleichzeitig Ausdruck von Genderkompetenz ist das Vorhandensein von:

- Genderwissen
- Genderbezogener Selbst- und Praxiskompetenz

- Genderdialogen und genderbewussten Reflexionen zwischen weiblichen und männlichen pädagogischen Fachkräften.
- Genderkompetenz liegt eine Haltung der Anerkennung der Verschiedenheit der Individuen zugrunde [Original kursiv].

(Kunert-Zier 2005, S.289)

6.4.1.1 Genderkompetenz von Lehrkräften

Wie oben erwähnt, ist die Vermittlung der Gleichstellung und Chancengleichheit der Geschlechter, im Sinne demokratischer und emanzipatorischer gesellschaftlicher Werte, eine fundamentale Aufgabe in Bildung und Erziehung. „Dies setzt bei allen Verantwortlichen Genderkompetenz voraus – vor allem bei Schulleitung *und* Lehrkräften [Hervorh. im Orig.]“ (Gieß-Stüber 2006, S.182).

Pädagogisch tätige Personen unterlagen im Laufe ihrer Personwerdung Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen, welche in ihnen bestimmte Geschlechtervorstellungen hervorbrachten und festigten (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.86). Intuitives geschlechtergerechtes Handeln scheint selten zu sein, weshalb diese Personen Genderkompetenzen entwickeln müssen, „damit sie auf dem Hintergrund einer erhöhten Sensibilität und Selbstreflexivität einerseits nicht zu einer Reproduktion der Geschlechterstereotype beitragen und andererseits den Heranwachsenden ggf. Unterstützungsmöglichkeiten bieten, damit diese (geschlechtsbezogene) Verunsicherungen angemessen bearbeiten können“ (ebd.).

Für die Bewältigung sozialer, schulischer und beruflicher Anforderungen, kann Genderkompetenz als eine Schlüsselqualifikation für Lehrende erachtet werden – sowohl als eine Art Grundqualifikation wie auch konkret innerhalb der jeweiligen Fachdidaktik (vgl. Budde/Venth 2010; Horstkemper 2006; Metz-Göckel/Roloff 2002; Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.87). Dabei steht der Kompetenzbegriff für die Erlangung bzw. Herstellung von Handlungs- und Reflexionsfähigkeit für die Bewährung in pädagogischen Praxisfeldern wie auch hinsichtlich individueller Bedürfnisse und gesellschaftlicher Anforderungen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.87). »Genderkompetenz« kann verstanden werden als „eine Verknüpfung von Wissensaneignung, Reflexions- und Transferfähigkeit [...], welche ihre Entsprechung in den Elementen der Sensibilisierung, Wissensvermittlung und Handlungsorientierung findet“ (ebd.; vgl. Bereswill 2009, S.142ff; Horstkemper 2006, S.225f; Metz-Göckel/Roloff 2002, S.1). Mit Horstkemper lässt sich ein/e

genderkompetente/r Pädagog·in als dazu fähig beschreiben, die jeweiligen Kinder bzw. Jugendlichen in ihren Interessen und Fähigkeiten personenorientiert zu fördern und im besten Falle in der Entwicklung ihrer Genderkompetenz zu unterstützen (vgl. Horstkemper 2006, S.226f).

Unabhängig von geschlechterstereotypen Vorgaben liegt der Genderkompetenz eine Haltung zugrunde, welche die Diversität der einzelnen Individuen anerkennt (vgl. ebd.). Genderkompetenz lässt sich als Produkt der drei Elemente des »Wollens«, »Wissens« und »Könnens« erfassen (vgl. Budde/Venth 2010, S.22ff; Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.87; Kunert-Zier 2005, S.283f):

- *Wollen*: Die Bereitschaft, Engagement für Gleichstellung zu zeigen und somit zum Abbau von Geschlechterhierarchien bzw. zur Umsetzung des *Gender Mainstreamings* beizutragen. Es bedarf dafür der Sensibilität für Geschlechterverhältnisse und (potenzielle) Diskriminierungsstrukturen (vgl. ebd.).
- *Wissen*: Verständnis der Komplexität des Genders und Wissen über Bildungsbedürfnisse und -situation der Geschlechter und geschlechtertheoretische Grundlagen, zum Beispiel über die Konstruiertheit des Geschlechts, die Geschlechtervielfalt oder über die Relativierung der Bedeutung scheinbar natürlicher Unterschiede in Verhalten und Fähigkeiten. Entsprechendes Wissen ist fundamental für die Reflexion geschlechtsspezifischer Strukturen in der jeweiligen Institution (vgl. ebd.).
- *Können*: Neben der Reflexionsfähigkeit umfasst dieses ebenfalls Praxiskompetenzen in Didaktik und Methodik, welche ihren Teil zum Abbau einengender Geschlechternormen beitragen und die Möglichkeit der Verhaltenserweiterung des jeweiligen Individuums beinhalten. *Gender Mainstreaming* als Strategie ist bekannt und Gender-Aspekte werden in Handlungsfeldern und Sachgebieten gleichstellungsorientiert integriert (vgl. ebd.).

Auch Budde und Venth stellen die Genderkompetenz, im Sinne der Reflexionskompetenz des pädagogischen Personals, verkürzt dar als ein Produkt des Wollens (im Sinne des politischen Engagements), des Wissens (im Sinne des Gender-Wissens) und des Könnens (pädagogischer Methoden und Strategien) (vgl. Budde/Venth 2010, S.24).

Konkret sind mit der Genderkompetenz auch Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen verknüpft (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.87). Diese schlagen sich im besten

Fall in Form einer geschlechtergerechten Lernkultur nieder (vgl. ebd.). Hierbei gilt als Ziel, Lehrkräften in der Fähigkeit zur Selbstreflexion bezüglich der Kategorie »Geschlecht«, aber auch in Verbindung mit anderen Heterogenitätsdimensionen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2010), wie der kulturellen und sozialen Herkunft zu schulen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.87). Dies beinhaltet auch die Reflexion der Eingebundenheit in eine zweigeschlechtlich organisierte Welt sowie der eigenen Thematisierung/Dramatisierung von Geschlecht im Schul- bzw. im Unterrichtsalltag (vgl. ebd.).

Die, für die Genderkompetenz elementare Selbstreflexion ist ebenfalls als Grundlage für interkulturelle Kompetenzen, wie auch für Praxiskompetenzen zu bewerten; Praxiskompetenzen hinsichtlich der didaktisch-methodischen Ebene des Unterrichts, der Wahrnehmung und Ausrichtung der Interaktionen sowie der Gestaltung von Schulleben und Lernkulturen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2010, S.173ff, 200ff; Horstkemper 2006, S.229ff). „Insgesamt geht es somit darum, sich stereotypisierenden Dramatisierungen von Geschlecht bewusst zu werden, um dann im konkreten Handeln entdramatisierend zu agieren“ (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.88; vgl. Budde 2006, S.45ff; Kunert-Zier 2005, S.289ff; Weber 2009, S.213ff).

Herwartz-Emden und Kolleg·innen fassen in Anlehnung an Plaimauer konkrete Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte zusammen:

- Reflexive Aufmerksamkeit gegenüber der eigenen Person und der eigenen Aktivitäten
 - Beobachten der Kinder und Jugendlichen aus der Geschlechterperspektive
 - Erkennen der Rahmenbedingungen und der Strukturen in der Schule
 - Wahrnehmung der Raumgestaltung und der Darstellung von Personen in Lehrmaterialien
 - Reflexive Beobachtung der Interaktionen und der Sprache
 - Bewusster Einsatz geschlechtergerechter Formulierungen
 - Thematisierung beobachteter stereotyper Darstellungen und Verhaltensweisen
- (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.88; vgl. Plaimauer 2008, S.56ff)

Diese Handlungsmöglichkeiten deuten den Wert einer individuellen Auseinandersetzung mit Wissen zur Intersexualität beim Menschen an, wie es im ersten Teil der vorliegenden Arbeit zusammengetragen wurde.

Kreienbaum und Urbaniak bieten einen Selbsttest zur eigenen Vorstellung typischer Jungen- und Mädcheneigenschaften an (vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.41). Wenn dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch nicht erfolgen kann, so erscheint die Erweiterung eines solchen Selbsttestes um die Kategorie des intersexuellen Kindes oder Jugendlichen als wünschenswert.

6.4.1.2 Genderkompetenz für Lernende

Zwar erscheint es notwendig, pädagogisch tätige Menschen über das Phänomen der Intersexualität und die Interessen der Betroffene-ngruppen aufzuklären. Jedoch sind Pädagog-innen nicht die einzigen Beteiligten an der konkreten Gestaltung pädagogischer Prozesse im Schulalltag. Um einen möglichen Weg nicht unerwähnt zu lassen, auf welchem Wissen über Intersexualität Einzug in pädagogische Strukturen nehmen kann und ohne dies alleinig in die Hände der Pädagog-innen zu legen, sei auf ein exploratives Modellprojekt hingewiesen, welches sich »Schülern und Schülerinnen als Genderbaufträge« widmete. (vgl. Schulze/Westphal 2011, S.207ff; Westphal/Schulze 2012, S.37ff).

Ziel des, im Kontext der geschlechterbewussten Pädagogik zu verortenden Projekts im Schnittpunkt von Schule und Jugendarbeit bzw. -bildung, war es, über eine außerschulische Bildungsmaßnahme bei ausgewählten Schüler-innen einer Gesamtschule, Genderkompetenz zu entwickeln bzw. auszubauen, um diese zur Unterstützung ihrer Mitschüler-innen zu befähigen (vgl. ebd.; Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.89). Die folgenden Kompetenzen wurden hierbei in den Fokus gerückt:

- Bewusstsein über eigenes rollenspezifisches Fühlen, Denken und Handeln sowie dessen gesellschaftlicher, kultureller, sozialer, familiärer und biografischer Bedingtheit,
- Erweiterung des eigenen geschlechtsspezifischen Rollenrepertoires,
- Kenntnis von gesellschaftlichen Zuschreibungen und strukturellen Benachteiligungen und Diskriminierungen sowie deren Auswirkungen auf Mädchen/Jungen und Frauen/Männer,
- Sensibilisierung für offene und verdeckte Benachteiligungen,
- Strategien angemessenen und sicheren Eingreifens,
- Gesprächskompetenz in der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Beteiligten.

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.89)

Zentral erscheinen also die Wissensvermittlung, die Schulung der Reflexionsfähigkeit sowie der Wissenstransfer in die Schulpraxis (vgl. ebd.; Schulze/Westphal 2011, S.225f). Die Erarbeitung und Reflexion diverser Thematiken wie gesellschaftliche und eigene Rollenbilder, das Geschlecht im (Schul-)Alltag und die Ausgestaltung der zukünftigen Rolle als Genderbeauftragte/r zählten hierbei zu den Inhalten (vgl. ebd.).

Ob das (eingeschränkt) positiv bewertete Projekt ähnlich, aber erweitert um die Thematik »Intersexualität« vorangetrieben werden sollte, oder ob gar ein ähnliches Projekt alleinig fokussiert auf die Intersexualität beim Menschen erarbeitet und durchgeführt werden sollte, mag an dieser Stelle wiederum nicht entschieden werden. Jedoch sei darauf hingewiesen, dass neben der Dauer und Häufigkeit der Schulungszeit und -tage, der diversen thematischen Schwerpunkte und Orte des Projekts auch zu klären bliebe, ob intersexuelle Referent:innen oder beispielsweise gemischtgeschlechtliche Referent:innenpaare mit den Schüler:innen arbeiten sollten.

Innovative Maßnahmen wie die Schulung der Genderkompetenz von Schülerinnen und Schülern erfordern eine konstante Begleitung und Reflexion. Dabei ist zu beachten, dass die Rolle von Genderbeauftrag[t]en aus der Schülerschaft mit der Machtasymmetrie im Lehrer-Schüler-Verhältnis kollidieren kann. Entsprechend müssen solche Projekte zum Bestandteil eines Schulentwicklungsprozesses werden, in dem alle schulischen Akteure Genderkompetenz entwickeln und in dem Benachteiligungen von Jungen und Mädchen gleichermaßen Berücksichtigung finden.

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.90; vgl. Schulze/Westphal 2011, S.207ff)

Es erscheint als essentiell, die geschlechterstereotypen Zuschreibungen des Umfeldes bzw. der kontinuierlich wirkenden Umwelt aufzubrechen, möchte man die Nachhaltigkeit der durchgeführten Schul- und Unterrichtsmaßnahmen gewährleisten (vgl. Ziegler et al. 2010, S.X; Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.90).

Das Augenmerk ist hier auch auf die Familien und *Peergroups* der Kinder und Jugendlichen zu legen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.90; Martignon 2010, S.5ff; Ziegler et al. 2010). Die in diesen gehegten geschlechtsspezifischen Überzeugungen müssen u.a. Ziel einer gendersensiblen Elternarbeit werden, welche sich um einen reflektierten Umgang mit den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen bemüht (vgl. ebd.). Geschlechtergerechte Pädagogik verspricht nur dann erfolgreich zu sein, wenn Kinder und Jugendliche in ihrem individuellen Denken und mit ihren subjektiven Interessen eine gewisse Annahme und Wertschätzung

erfahren (vgl. ebd.). „Und dies gelingt wiederum nur, indem geschlechterstereotype Zuschreibungen aufgebrochen und durch eine positive, individuelle Potenziale fördernde Einstellung der Eltern unterstützt werden“ (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.90).

6.4.2 Gendersensible Didaktik und Methodik im Zusammenhang mit reflexiver Ko- und Monoedukation

Die oben erwähnte Reflexionsfähigkeit stellt ein zentrales Element der Genderkompetenz dar (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.90). Insofern diese Reflexionsfähigkeit auf die Bedeutungen gerichtet wird, die mit der Kategorie Geschlecht in Interaktionen, Inhalten, Materialien und Selbst- wie Fremdbildern einhergehen, kann sie als Grundvoraussetzung für gendersensible Didaktik und Methodik verstanden werden (vgl. ebd.).

Mit Plaimauer gibt sich diese Reflexionsfähigkeit bzw. der geschlechtersensible Unterricht als eine „besondere Haltung, die eben sensibel den Unterschied zwischen den Geschlechtern wahrnimmt, Stigmatisierungen thematisiert und auf spezifische Bedürfnisse beider Geschlechter eingeht“ (Plaimauer 2008, S.68) – dieses Begriffsverständnis lässt sich wohl ansatzlos auf *alle* Geschlechter erweitern. Von Herwartz und Kolleg-innen formulierten zentrale Fragen an eine gendersensible Didaktik und Methodik, welche aus der Forderung nach Reflexionsleistungen überführt werden können (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.91). Diese lassen sich – entsprechend angepasst – für eine Schüler-innenschaft festhalten, in welcher intersexuelle Menschen mitgedacht werden:

- Welche Lernvoraussetzungen, Interessen und unterschiedlichen Zugangsweisen weisen die Kinder und Jugendlichen auf?
- Wie sehen die (fachbezogenen) Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeitserwartungen der [Kinder und Jugendlichen] aus?
- Wie kann Unterricht so gestaltet werden, dass für alle [...] die angestrebten Lernziele erreichbar sind?
- Welche Unterrichtsformen, Lerninhalte und Unterrichtsmaterialien werden den Interessen und unterschiedlichen Ausgangslagen der Heranwachsenden gerecht und zielen auf Handlungsfähigkeit in der gesellschaftlichen Praxis?
- Welcher Beitrag zum Abbau der Geschlechterhierarchie kann geleistet werden?

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.91)

Lange stellten gendersensible Fördermaßnahmen für Jungen oder Mädchen die vorherrschende Umgangsform mit geschlechtsbezogenen Benachteiligungen in der Schule dar (vgl. Budde 2010, S.42ff; Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.91). Förderung, die sich ausschließlich auf *ein* Geschlecht beschränkt, läuft dabei Gefahr, bestehende Stereotype fortzuschreiben (vgl. ebd.). Von Pauschalisierungen sind dann beispielsweise Jungen negativ betroffen, welche in Mathematik Schwächen zeigen, genau wie Mädchen, welche die Fachinhalte bestdenkbar beherrschen (vgl. ebd.). Schließlich werden die entsprechenden Maßnahmen häufig gar nicht erst genutzt, da ihnen der Charakter des Kompensatorischen anhaftet und etwa negative Begründungen, wie eine zu geringe Kompetenz oder mangelndes Interesse unterstellt werden (vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.139f).

Konkrete (zwei)geschlechtergerechte Ansätze können unterschieden werden in mono- und koedukative Angebote, die also entweder in geschlechterhomogenen oder -heterogenen Gruppen stattfinden (vgl. Fleßner/Flaake 2004). Essentielle Kritik an der Geschlechtertrennung scheint auf die Klärung der Frage abzielen, ob es tatsächlich sinnvoll ist, Jungen und Mädchen als voneinander getrennte Gruppen zu betrachten, wenn derlei Herangehensweisen die Differenzannahmen stets aufs Neue hervorbringen (vgl. ebd.; Weber 2009, S.216ff). Es besteht allerdings auch die Möglichkeit, dass gerade in homogenen Strukturen die Vielfalt innerhalb einer Geschlechtergruppe besonders hervortritt (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.91). „Für koedukative Kontexte wird die Gefahr einer besonderen Betonung der Kategorie Geschlecht konstatiert, die bereits aus der gemeinsamen Anwesenheit von Jungen und Mädchen resultiert“ (ebd.). Empirische Studien liefern keine eindeutigen Erkenntnisse zugunsten der Mono- oder Koedukation (vgl. u.a. AAUW 1998; Hannover 1997; Holz-Ebeling/Hansel 1993, S.21ff; Holz-Ebeling et al. 2000, S.94ff; Horstkemper/Kraul 1999; Rost/Pruiken 2000, S.177ff). Zumindest eine rein bürokratische Regelung getrennten Unterrichts ohne eine begleitende Veränderung der Schulkultur verspricht keine erwünschte Verbesserung mit sich zu bringen (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998, S.31f).

Einige, im Zuge der Koedukationsdebatte entstandenen Veröffentlichungen unterstreichen die positiven Aspekte getrennten Unterrichts, wobei Faulstich-Wieland, Weber und Willems darauf hinweisen, dass es sich bei den Veröffentlichungen mehrheitlich um Erfahrungsberichte von engagierten Lehrer·innen handle, welche nicht zu leichtfertig Verallgemeinerung erfahren dürften (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996, S.509ff; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.14).

Um klären zu können, wie die Tatsache, dass es intersexuelle Menschen gibt, in der Debatte um Ko- und Monoedukation unterzubringen ist, werden im Folgenden eine reflexive Koedukation sowie die Monoedukation kurz umschrieben.

6.4.2.1 Reflexive Koedukation

In außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit hat geschlechtergerechte, bzw. -bewusste oder -sensible Pädagogik eine lange Tradition (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.91f). Kürzer fällt dagegen die Zeit der Verwendung entsprechender Begriffe in pädagogischen Ansätzen innerhalb der Schule aus, welche auf die Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses abzielen (vgl. ebd.). Häufigeren Gebrauch erfährt bzw. erfuhr der Begriff der »reflexiven Koedukation«, wie ihn Hannelore Faulstich-Wieland prägte (vgl. Faulstich-Wieland 1991, S.163ff).

Ziel des sensibilisierenden Konzeptes ist es, „geschlechtsbezogene Benachteiligungen und Vorurteile abzubauen sowie Mädchen und Jungen Entwicklungsmöglichkeiten unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit offenzuhalten“ (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.92; vgl. Kreienbaum 2010, S.702; Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.131ff). Im Rahmen einer »reflexiven Koedukation« werden also alle Maßnahmen daraufhin durchleuchtet, ob sie tradierte Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder eher eine Auseinandersetzung und, mit dieser einhergehend, deren Veränderung begünstigen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996, S.509ff; Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.92).

In diesem Konzept werden Lehrkräfte zur Selbstreflexion hinsichtlich ihrer eigenen Beteiligung an der Konstruktion von Geschlecht in der Schule aufgefordert und dazu, ihr eigenes Handeln dahingehend zu untersuchen, ob sie alle Heranwachsenden fördern oder aber in irgendeiner Weise, beispielsweise durch das Aufrufverhalten während des Unterrichts, ein Geschlecht bevorzugen [...] Zu reflektieren sind neben im Unterricht stattfindenden Prozessen auch Inhalte, Methodik und Didaktik. Wichtig ist in allen Bereichen, dass Stereotype über ‚die Jungen‘ und ‚die Mädchen‘ im alltäglichen pädagogischen Handeln keine Reproduktion erfahren, sondern die Heterogenität innerhalb der Gruppen sowie Gemeinsamkeiten über Geschlechtergrenzen hinweg erkannt und berücksichtigt werden [Hervorh. im Orig.].

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.92; vgl. Faulstich-Wieland 1991, S.163ff)

Der Leitidee der Inklusion folgend, ist an dieser Stelle bereits auf die Notwendigkeit eines (guten) Unterrichts hinzuweisen, in welchem das Ziel verfolgt wird, jedem Menschen in seinem individuellen Sein gerecht zu werden (vgl. Eikenbusch/Heymann 2010; Helmke 2007; Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.132ff; Lankes 2010, S.23ff; Trautmann/Wischer 2010, S.66ff). Im Unterricht wird zunächst die Bedeutung von Geschlecht in der jeweiligen Situation, wie auch in der Institution Schule analysiert, wodurch eine Dramatisierung der Kategorie erfolgt, wie sie oben bereits beschrieben wurde (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.93; Budde/Venth 2010, S.80f). Im Anschluss wird – hinsichtlich der großen Vielfalt – in der Gruppe der Schüler·innen, aber auch innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte ausdifferenziert; die Individuen verhalten sich häufig weder typisch weiblich noch typisch männlich (vgl. ebd.). „In der konkreten Situation des pädagogischen Alltags soll dann auf entdramatisierende Aspekte gesetzt werden. Dies betrifft vor allem eine individualisierte Gestaltung des Unterrichts“ (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.93; vgl. Budde/Venth 2010, S.80f).

Hier muss darauf hingewiesen werden, dass jegliche Thematisierung von Geschlecht zu Effekten führen kann, die als negativ zu bewerten zu sein scheinen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995, S.259). Sowohl seitens der Schüler·innenschaft wie auch der Lehrkräfte kann es zu Abwehrreaktionen kommen, sollte die Kategorie »Geschlecht« zu häufig Thematisierung und damit auch Dramatisierung erfahren (vgl. ebd.). Ebenfalls sollte die Marginalisierung ethnischer oder sozioökonomischer Kategorien nicht in Kauf genommen werden, um auf der anderen Seite die Thematisierung des Geschlechts überhandnehmen zu lassen (vgl. Budde/Venth 2010, S.78; Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.139).

Mit Maria Anna Kreienbaum kann auf eine »zufällige methodische Trennung« gezielt werden, anhand welcher die Kategorie »Geschlecht« reflexiv begutachtet werden kann, unabhängig davon, ob eine partielle Trennung der Schüler·innenschaft stattfindet oder nicht (vgl. Kreienbaum 2008, S.689ff; Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.147ff). Herwartz-Emden und Kolleg·innen sprechen statt von einer »zufälligen« lieber von einer »flexiblen methodischen Trennung«, aber sie meinen damit ebenfalls die vorübergehende Trennung in einem von den Lehrkräften festgelegten Fach, welche nach einem halben Jahr in einem anderen Fach fortgeführt wird (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.93). Dabei wird der Schüler·innenschaft im Idealfall ermöglicht, „sich in verschiedenen Kontexten zu erleben, zu experimentieren und herauszufinden, welche Bedingungen dem Lernen förderlich sind“ (Kreienbaum 2008, S.694). Dies begleitend reflektieren Schüler·innenschaft und Lehrkräfte gemeinsam wie auch getrennt über die Erfahrungen mit der stattgefunden habenden

Monoedukation (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.93; Kreienbaum/Urbaniak 2009, S.148f).

Wie eine geschlechtliche Trennung der Schüler·innengruppe mit wahrgenommenen geschlechterdiversen Mitgliedern erfolgen soll, wird wohl im individuellen Fall zu entscheiden sein. Abhängig vom Geschlechtsempfinden des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen kann entweder eine dauerhafte Zuordnung zur männlichen oder weiblichen Gruppe stattfinden, sollte das intersexuelle Individuum jedoch beispielsweise mit einem situativ wechselnden oder einem zwischengeschlechtlichen Geschlechtsempfinden leben, müssten andere Lösungen gefunden werden. Mindestens aufgrund der letztgenannten Möglichkeit wäre eine *dauerhafte* Geschlechtertrennung aller Schulen nicht wünschenswert. Faulstich-Wieland kommt auch aus anderen Gründen zu diesem Schluss:

Die Gefahr, daß die ‚normalen‘ Mädchenschulen konservative Wertevermittlung betrieben, wäre ebenso groß wie die, daß sie wieder zur Bildung zweiter Klasse würden. Vorurteile und Diskriminierungen durch Jungen und Männer wären provoziert, und die Vorteile des unverkrampften Umgangs der Geschlechter miteinander, die auch durch koedukative Erziehung gegeben sind, wären wieder beseitigt. Zielrichtung kann auch nicht die dauerhafte Trennung in den Schulen sein, denn Schule ist eingebunden in die existierende Gesellschaft, und deren Entwicklung geht – wenngleich unendlich langsam und mühevoll – über eine Aufhebung patriarchaler Strukturen, nicht aber über eine dauerhafte Geschlechtertrennung [Hervorh. im Orig.].

(Faulstich-Wieland 1991, S.159f)

Tatsächlich scheint das pädagogisch(-praktische) Interesse an Monoedukation – im Sinne der geschlechtergetrennten Unterrichtung – starken Schwankungen zu unterliegen und meist dann besonders groß zu sein, wenn einem Geschlecht Benachteiligungen in der Schule konstatiert werden (vgl. Herwartz–Emden/Schurt/Waburg 2012, S.94).

6.4.2.2 Monoedukation

In und durch monoedukative Klassen und Schulen ergeben sich Möglichkeiten zur Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.95). „Durch die Trennung an sich werden die Heranwachsenden auf ihr Geschlecht verwiesen, gleichzeitig ergeben sich jedoch Möglichkeiten eines Bedeutungsverlustes von Geschlecht und Geschlechterdifferenzen im schulischen Alltag“ (ebd.).

Ein weitgehender Konsens hinsichtlich der Ziele und Erwartungen erscheint für eine erfolgreiche Durchführung geschlechtergetrennten Unterrichts als essentiell, genau wie das Einstehen aller Beteiligten für die getroffene Entscheidung auf allen Ebenen (vgl. ebd.). Bereits im Vorfeld sollten die geeigneten Schulfächer, Unterrichtsinhalte und Themen von den Beteiligten festgelegt werden (vgl. ebd.). „Eine Begleitung insbesondere der Lehrer/innen während des Schuljahres, die Möglichkeiten zur (Selbst-)Reflexion der Interaktionspraktiken eröffnet und Sensibilisierungsmaßnahmen umfasst, sowie eine konsequente Evaluation sind vor diesem Hintergrund unabdingbar“ (ebd.).

Eine Entscheidung zur Einrichtung monoedukativer Gruppen sollte nicht in einer Defizitorientierung gründen und stets in Konkurrenz zu einer Trennung bzw. Differenzierung anhand anderer gegebenenfalls passenderer Kategorien wahrgenommen werden (vgl. Boldt 2007, S.159f; Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.95f; siehe dazu auch Gliederungspunkt 8.1).

Es sei darauf hingewiesen, dass monoedukative Maßnahmen durchaus wünschenswerte Ergebnisse mit sich bringen können. Ursula Kessel (vgl. Kessel 2007) stellt beispielsweise Ergebnisse ihrer, in mehreren Berliner Gesamtschulen selbst durchgeführten Studie vor, in welcher für die Dauer der 8. Klasse in Jungen-, Mädchen- und koedukativen Gruppen unterrichtet wurde: Am Ende des betrachteten Jahres beteiligten sich Achtklässlerinnen aus monoedukativen Gruppen aktiver am Unterricht, gaben mehr Spaß an der Bearbeitung von Physikaufgaben an, glaubten eher, den Anforderungen des Physikunterrichts entsprechen zu können und belegten letztlich häufiger einen Fortgeschrittenenkurs, als ihre weiblich gelesenen Klassenkamerad·innen, die in koedukativen Gruppen unterrichtet wurden (vgl. Kessel 2007, S.161ff).

Hinsichtlich der Mädchenförderung ist in MINT-Fächern im Allgemeinen davon auszugehen, dass monoedukative Lerngruppen eher von Vorteil sind, da dadurch die Aktivität, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie die fachbezogene Interessen und Kompetenzen der weiblich gelesenen Schüler·innen gesteigert werden können (vgl. Hannover/Kessels 2002, S.201ff; Häußler/Hoffmann 1998, S.51ff; Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.102).

Wichtig sind in diesem Rahmen die Realbegegnungen mit Vorbildern: Der Bezug zu Rollenvorbildern kommt u.a. durch die Darstellung erfolgreicher Frauen, über punktuelle Begegnungen oder langfristig angelegte *Mentoring*-Programme zustande (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.103). „Expertinnen im MINT-Bereich verweisen auf die Bedeutung der Verknüpfung von naturwissenschaftlicher, mathematischer und technischer Kompetenz und Weiblichkeit.“ (ebd.)

Zielt man auf eine spezielle Förderung der männlich gelesenen Schüler·innen ab, kann momentan und beispielsweise auf die Leseförderung hingewiesen werden, welche diese Schüler·innen im besonderen Maße benötigen: „Im Zentrum der Leseförderung sollte die Förderung der Lesemotivation stehen. Dies kann beispielsweise durch eine Lektüreauswahl erfolgen, die individuelle Interessen von Mädchen und Jungen anspricht und keine stereotype Geschlechterdarstellung beinhaltet“ (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.109; vgl. Wetzel 2006, S.59ff). Umfangreiche Praxiserfahrungen lassen vermuten, dass getrennter Literaturunterricht eine stärkere Beteiligung der Jungen mit sich bringt und sie sich eher in literarische Figuren einfühlen sowie eigene Sichtweisen darstellen; Unterrichtsstörungen nehmen merklich ab (vgl. Böhmann/Horstkemper 2006, S.50).

Leider offenbart sich schon im Bereich der Jungenförderung, zum Beispiel im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, ein Mangel an konkret umgesetzten Maßnahmen bei einem Übermaß an formulierten Vorschlägen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.110; Carr/Pauwels 2006; Jones/Jones 2001). „Diese Überlegungen basieren allerdings meist nicht auf empirisch gesichertem Wissen, sondern auf Erfahrungen der jeweiligen Autorinnen und Autoren, die gestützt werden durch andere Erfahrungsberichte – vor allem auch aus dem angloamerikanischen Raum“ (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.110). Hier wie auch im Unterfangen der Förderung intersexueller Kinder und Jugendlicher gilt es also, Ansätze zu formulieren, diese dann einer intensiven Prüfung zu unterziehen und sich der Frage zu widmen, wie Materialien den individuellen Interessen angepasst werden können (vgl. ebd.).

Soziale Kompetenzen der männlich gelesenen Schüler·innen werden nicht selten in monoedukativen Settings wie einer Jungenkonferenz oder in außerunterrichtlichen Praktika in sozialen Einrichtungen gefördert (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.112).

Festzuhalten ist, dass die Wirkung vieler Konzepte der schulischen Jungenarbeit gegenwärtig mangels empirischer Nachweise nicht eingeschätzt werden kann. Außerdem fehlt bislang eine wissenschaftlich begleitete schulpädagogische Arbeit; das bisherige Wissen basiert – wie bereits vermerkt – lediglich auf Praxisberichten (vgl. Koch-Priewe et. al. 2009; Preuss-Lausitz 2008, S.39ff; Schultheis/Fuhr 2006, S.12ff).

Die Hauptkritik an den meisten Förderkonzepten bezieht sich auf das Ansetzen an unterstellten Defiziten und tradierten Männlichkeitsbildern, was überwiegend auf die an den Mythopoetischen und Antisexistischen Ansätzen der außerschulischen Jungenarbeit orientierten Programme zutrifft. Bislang resultiert Jungenförderung an Schulen weniger aus einer grundsätzlichen Umsetzung auf breiter Ebene, sondern

eher aus dem Engagement einzelner Lehrkräfte, die versuchen, ihre Schüler zu unterstützen.

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.113)

6.4.3 Elemente zum Erlangen von Genderkompetenz

Mit dem Wissen um die Seltenheit intuitiven geschlechtergerechten Handelns, sollen im Folgenden Möglichkeiten zum Erlangen von Genderkompetenz für pädagogisch tätige Personen beschrieben werden. Zum Gegenstand gemacht, werden hierbei das genderbezogene Wissen und der Kompetenzerwerb während des Studiums sowie innerhalb der pädagogischen Praxis.

6.4.3.1 Das Studium – genderbezogenes Wissen und Kompetenzerwerb

Genderkompetenz kann sich nur dann wirkungsvoll erweisen, wenn fachbezogenes Wissen und ein hohes Maß an Selbstkompetenz in kompetentem Praxishandeln zusammenfließen. Deshalb ist es unabdinglich, bereits im Studium die drei Elemente der Genderkompetenz *gleichrangig* zu berücksichtigen und tatsächlich zu vermitteln [kursiv im Orig.].

(Kunert-Zier 2005, S.290)

Eine Implementierung des *Gender Mainstreaming* an Fachhochschulen und Hochschulen, mit der Folge der Festschreibung einer genderbezogenen Ausbildung in den Curricula, könnte den Erwerb geschlechtsbezogenen Wissens zum Standard in der akademischen Ausbildung werden lassen (vgl. Kunert-Zier 2005, S.290). Der Schwerpunkt der Vermittlung liegt bislang auf kognitivem Wissen (vgl. ebd.). Eine Entwicklung von Methoden zur Einübung der genderbezogenen Selbstkompetenz wäre damit genauso wünschenswert, wie die qualitative und quantitative Steigerung studienbegleitender Praktika (vgl. ebd.).

6.4.3.1.1 Genderbezogenes Wissen

Margitta Kunert-Zier schlägt die folgenden Inhalte vor, welche ein Studium im Wesentlichen vermitteln sollte. Diese Vorschläge sind als Sammlung grundlegender Themenbereiche zu verstehen, die sich nicht auf konkrete Studienfächer beziehen (vgl. Kunert-Zier 2005, S.290ff). Die Inhalte bieten sich für interdisziplinäre Arbeitsformen an und der Erwerb von

Grundkenntnissen sollte bereits zu Beginn des Studiums obligatorisch sein, um schließlich in spezifisch praxisbezogenen Projekten oder Modulen eine Vertiefung zu erfahren (vgl. ebd.).

- ein nach Geschlechtern differenziertes Grundwissen über gesellschaftliche Strukturdaten, Macht-, Ressourcen- und Arbeitsverteilung, Wissen über politische Prozesse
- Kenntnisse über den Forschungsstand zur Konstitution und Hierarchisierung von Geschlechterverhältnissen, Geschlechtertheorien, Sozialisationstheorien, Psychologie und Psychoanalyse der Geschlechter, Pädagogische Frauen- und Geschlechterforschung
- Historisches Wissen über die Frauenbewegungen und andere soziale Bewegungen und deren Einfluss auf Fragen der Geschlechterverhältnisse, Geschichte der sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, der allgemeinen Pädagogik und deren Umgang mit Geschlechtern
- Erwerb von geschlechtsbezogenen Kenntnissen über unterschiedliche AdressatInnen in der Sozialpädagogik, geschlechtsbezogene Aspekte der Lebenswelten und des Sozialraumes, ethnische und kulturelle Besonderheiten, besondere Bedarfe unterschiedlicher Altersgruppen sowie von Menschen mit Behinderungen, MigrantInnen, AussiedlerInnen usw.
- Geschlechtsbezogene Kenntnisse über Kommunikationsprozesse, Gruppenprozesse, Sprachverhalten und Interaktionsmuster zwischen den Geschlechtern, Methoden des geschlechtsbezogenen sozialen Lernens
- Kenntnisse über die Bedeutung biographischer Prozesse – wie werden Menschen so wie sie sind, Bedeutung bestimmter Lebensphasen wie Kindheit, Pubertät, Adoleszenz etc. mit den jeweiligen biographischen und auf Geschlechter bezogenen Anforderungen
- Kenntnisse über juristische Grundlagen zur Geschlechtergerechtigkeit, Kenntnisse des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) und seiner Anwendung, Auseinandersetzung mit dem Gender Mainstreaming und anderen Formen der Gleichstellungspolitik
- Kenntnisse über Medien und neue Technologien und deren Bedeutung und Nutzung für die Geschlechter.
- Kenntnisse über Methoden und deren Anwendung in der geschlechtsbezogenen Pädagogik.

(Kunert-Zier 2005, S.290f)

6.4.3.1.2 Genderbezogene Selbstkompetenz

U.a. stellt das Studium auch eine Sozialisationsinstanz für die Studierenden dar (vgl. ebd., S.291). „Wir können davon ausgehen, dass sich besonders in Studiengängen der Erziehungswissenschaften und der [Pädagogik] Studierende finden, die ein Interesse an Menschen mitbringen und damit gleichzeitig das Bedürfnis verbinden, mehr über sich selbst zu erfahren“ ebd.). Für das Erlangen von genderbezogener Selbstkompetenz, stellt die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und dem eigenen Geschlecht eine essentielle Voraussetzung dar (vgl. ebd.). Für das Erlangen von geschlechtsbewusster Selbstkompetenz können die folgenden Themen als wesentlich erachtet werden:

- Selbstreflexion über den Umgang mit dem eigenen Geschlecht, bewusstes Wahrnehmen eigener Ambivalenzen, Ängste und Vorstellungen von den Geschlechtern
- Akzeptanz von Verunsicherung über Geschlechter als Voraussetzung für eine begleitende Offenheit gegenüber den AdressatInnen im Prozess des Doing Gender
- Erkennen und Ausloten eigener Grenzen und Möglichkeiten im Umgang mit den Geschlechtern
- Bewusste Qualifizierung eigener Fähigkeiten für die geschlechtsbezogene Pädagogik
- Entwicklung kommunikativer Kompetenzen, Konflikt- und Dialogfähigkeit.

(Kunert-Zier 2005, S.291)

Mit selbsterfahrungs- und selbstreflexiven Gruppen können diese Themen genauso durch Möglichkeiten des biographischen Arbeitens behandelt werden (vgl. ebd., S.291f). In allen Fällen müssen die Grenzen zu therapeutischen Gruppen sichtbar bleiben (vgl. ebd., S.292).

Die eigenen Geschlechterkonstruktionen, eigene Vorurteile und Erwartungshaltungen können dabei sichtbar gemacht werden. Die Selbstgewissheit über den eigenen Umgang mit Geschlecht kann so geschult werden. Dazu gehört auch, mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen, mit Sexismus sowie mit erotischen Aspekten in der Praxis geschlechtsbezogener Pädagogik umgehen zu können. Gleichzeitig besteht in Gruppen die Möglichkeit, Empathiefähigkeit zu schulen, d. h. zu lernen, sich in andere hineinzuversetzen und deren Perspektiven zu verstehen. Genderkompetenz bedeutet auch, den Dialog zwischen den Geschlechtern [...] führen

zu können, was gleichfalls im Rahmen des Studiums erprobt werden sollte. Die Anerkennung des Anderen, das Annehmen von Verschiedenheit kann in solchen Prozessen eingeübt werden [...]

(Kunert-Zier 2005, S.292)

In einem entsprechenden Rahmen, welcher eine Erprobung der eigenen Fähigkeiten und Begabungen zulässt, lernen die Studierenden auch ihre eigenen Grenzen (innerhalb der pädagogischen Arbeit) wahrzunehmen (vgl. ebd.). So lernen sie zu erkennen, wann es sinnvoll wird, auf die Hilfe anderer zurückzugreifen, Expert·innen zu Rate zu ziehen oder eine Zusammenarbeit mit Kolleg·innen mit den entsprechend ergänzenden Kompetenzen einzugehen (vgl. ebd.).

Mit den notwendigen Angleichungen hin zu einer Berücksichtigung intersexueller Menschen, kann mit Kunert-Zier des Weiteren darauf hingewiesen werden, dass einer möglichen persönlichen Überforderung in der Geschlechterpädagogik vorzubeugen ist, indem Ambivalenzen und Unsicherheiten bezüglich der Geschlechter offengelegt und diskutierbar gemacht werden:

Dies ist deshalb notwendig, weil das Auskommen ohne klare Identitätskonzepte grundsätzlich Verunsicherung beinhaltet. Deshalb sind Reflexionszusammenhänge, die diese Prozesse bearbeiten und unterstützend begleiten, unverzichtbar. Die Akzeptanz der eigenen Verunsicherung über Geschlechterkonstruktionen scheint eine wesentliche Voraussetzung dafür zu sein, den [Kindern und Jugendlichen] im Prozess des Doing Gender offen und begleitend zur Seite stehen zu können. Für die [Pädagog·innen] heißt dies, Sicherheit und Klarheit darin zu finden, dass es keine eindeutigen Geschlechterzuordnungen gibt und den [Kindern und Jugendlichen] dennoch zu vermitteln, dass sie so ‚wie sie sind‘ akzeptiert und angenommen werden. Diese Haltung bereits im Studium zu erfahren und sowohl für sich selbst als auch gegenüber anderen Studierenden einzunehmen wäre bereits ein wichtiger Schritt zur Genderkompetenz [Hervorh. im Orig.].

(Kunert-Zier 2005, S.292)

6.4.3.1.3 Genderbezogene Praxiskompetenz als Bestandteil des Studiums

Einblicke in die Praxis, Hospitationen, studienbegleitende Praktika sollten ausgebaut und geschlechtsbezogen qualifiziert werden. Eine stärkere Integration von Praktika ins Studium kann dazu dienen:

- schon früh die Wahrnehmung von Verhaltensweisen und Interaktionsmustern [aller] Geschlechter zu schulen
- die eigenen Wirkungen auf [weiblich, männlich oder divers gelesene Kinder und Jugendliche] wahrzunehmen und zu überprüfen
- von Anbeginn Praxisreflexion geschlechtsbezogen und im Geschlechterdialog zu betreiben
- Methoden auf ihre Anwendbarkeit hin zu überprüfen
- Ein Gefühl für eigene Praxiskompetenzen zu entwickeln und diese gezielt auszubauen.

(Kunert-Zier 2005, S.293)

Ein Einüben dialogischer Prozesse kann in der Praxisreflexion vertieft werden: Wenn sich Studierende mindestens zu zweit den jeweiligen Praxisinhalten nähern, ermöglicht dies eine gegenseitige Beobachtung und Spiegelung (vgl. ebd.). Supervision und kollegiale Beratung können ihnen ebenfalls aufzeigen, was sie den Kindern und Jugendlichen über ihren eigenen Umgang mit Geschlecht vermitteln (vgl. ebd.).

Um festzustellen, ob das eigene Verhalten einer besseren Verständigung der Geschlechter dient, ob bestimmte Geschlechtergruppen bevorzugt werden und welche Klischees im Allgemeinen und unter Umständen unbeabsichtigt im »geheimen Lehrplan« vermittelt werden, könnten die Studierenden im Rahmen einer Wahrnehmungsschulung lernen, die Interaktion der Geschlechter zu beobachten, zu verstehen und ihr eigenes Verhalten gegenüber anderen zu überprüfen (vgl. ebd.).

Pädagogische Methoden sollten geschlechtsbewusst erprobt und qualifiziert werden, also daraufhin überprüft werden, ob sie Gemeinsames oder Trennendes zwischen den Geschlechtern fördern (vgl. ebd.) und ob sie eine Geschlechterdichotomie festigen.

Im Übrigen muss die Vorbildrolle der Pädagog·innen verdeutlicht und umzeichnet werden.

6.4.3.1.4 Die Rolle der Lehrenden bei der Vermittlung von Genderkompetenz

Die Lehrenden nehmen in der Vermittlung von Genderkompetenz eine zentrale Rolle ein. Sie sind in jedem Fall Vorbild für die Studierenden auch in Hinblick auf ihren eigenen Umgang mit den Geschlechtern. Lehrende sollten über eigene

Genderkompetenzen verfügen. Die Teilnahme an Gendertrainings und Fortbildungsmaßnahmen zum Gender Mainstreaming sind auch auf dieser Ebene sinnvoll.

(Kunert-Zier 2005, S.294)

Hierbei sollte daraufhin gezielt werden, dass genderbezogene Kenntnisse innerhalb des Wissenschaftsbetriebs nicht überwiegend, wie bisher und von Kunert-Zier attestiert (vgl. ebd.), von Frauen erarbeitet werden, sondern zukünftig im besten Falle auch von Männern und intersexuellen Personen im selben Maße.

Als utopisch bewertet Kunert-Zier die, von ihr in ihrer Studie vernommenen Forderung einiger befragten Expert-innen, Lehrveranstaltungen zu Geschlechterthemen geschlechterparitätisch zu besetzen (vgl. ebd.). Diese Einschätzung kann man nur bestätigen, stellt man dieser Forderung statt der Annahme eines dichotomen Geschlechterverhältnisses jene eines kontinuierlichen voran.

Um die Möglichkeit einer Geschlechterdiversität erweitert, kann erneut mit Kunert-Zier gesprochen werden:

Das Offenlegen eigener Verunsicherung über den Umgang mit Geschlechterfragen seitens der Lehrenden halte ich in diesem Kontext für ausgesprochen fruchtbar. Es wäre eine Ermutigung für die Studierenden, sich dem Prozess der Offenheit, also einem bewussten Umgang mit Ungewissheit in diesen Fragen auszusetzen und nicht vorschnell nach Eindeutigkeiten zu suchen. Der Ansatz, die eigenen Lebensziele und Glücksvorstellungen hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse zum Ausgangspunkt zu machen, könnte überdies ein produktiver Einstieg in die Zusammenarbeit [aller Beteiligten] in der Genderlehre sein.

(Kunert-Zier 2005, S.294)

Budde und Venth fassen Fragen zusammen, die Anstoß zur Reflexion und Diskussion von Geschlechterfragen seitens der Lehrkräfte geben sollen. Deren ursprünglichen Inhalten weitestmöglich entsprechend, seien diese Fragen hier um eine intersexuelle Geschlechtskategorie erweitert:

Zur Reflexion

Folgende Fragen helfen Ihnen, Ihre eigene Einstellung gegenüber Geschlechterfragen zu reflektieren und/oder mit Kolleginnen und Kollegen Ihrer Einrichtung zu diskutieren.

Einige der folgenden Fragen können auch mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam untersucht werden.

- Welchen Stellenwert und welche Ressourcen für einen Genderdiskurs hat welches Fach?
- Wieso gelten manche Fächer als „hart“ und damit „männlich“ und andere als „weich“ und damit „weiblich“? Welches Fach hat welche Ressourcen zur Verfügung?
- Welche Kolleginnen und Kollegen kann ich in meinem Kollegium für Gleichstellungsfragen gewinnen, welche nicht?
- Wen rufe ich auf, wenn es um kreative Beiträge für den Unterricht geht?
- Welche Kinder fallen mir dadurch auf, dass sie meinen Unterricht stören?
- Wer übernimmt welche Funktionen in meiner Schule?
- Gibt es an meiner Schule eine Genderbeauftragte/einen Genderbeauftragten?
- Wie viele [männliche, weibliche und geschlechterdiverse] Personen werden in den Schulbüchern abgebildet?
- Welche Tätigkeiten üben sie aus? Welche Eigenschaften werden suggeriert?
- Welche fiktionalen Figuren werden in literarischen Texten, in Medien (wie Film, Theater) oder in Computerspielen dargestellt?
- Mit welchen Attributen und Eigenschaften werden sie assoziiert?
- Welche praxisorientierten Unterrichtsangebote werden an den Interessen der Geschlechter entlang entwickelt?
- Mit welchen Angeboten könnte meine Schule Jungen ansprechen? Schreibe ich dadurch Stereotype fest?
- Welche Fördermöglichkeiten wünsche ich mir an meiner Schule für Mädchen?
- [Welche Fördermöglichkeiten wünsch ich mir an meiner Schule für geschlechterdiverse Menschen?]
- Welche Angebote der außerschulischen Jungen- oder Mädchenarbeit existieren oder könnten entwickelt werden [und wie wird dort mit diversgeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen umgegangen] [Hervorh. im Orig.]?

(Budde/Venth 2010, S.81f)

6.4.3.2 Genderkompetenz in der Praxis

In Anbetracht der prozessualen Entwicklung von Genderkompetenz innerhalb der Praxis, lässt sich Genderkompetenz erneut mehrschichtig beschreiben. So ist sie Bestandteil einer

geschlechtsbewussten Professionalität und damit Kompetenz der pädagogisch Tätigen, welche deren geschlechtsbezogenes Wissen und ihre Selbstkompetenz umfasst (vgl. Kunert-Zier 2005, S.294f). Auf die Adressat:innen der geschlechtsbezogenen Pädagogik gerichtet, ist sie wiederum Lernziel (vgl. ebd., S.295). Dies bringt die Notwendigkeit für die Zusammenarbeitenden einer Einrichtung mit sich, sich „mit dem Erwerb von Genderkomp[e]tenzen im Team als auch grundlegend mit den Konzeptionen der eigenen Arbeit, den räumlichen und materiellen Voraussetzungen auseinandersetzen“ (ebd.) zu müssen. Mit den Zielen des gleichrangigen und akzeptierenden Umgangs zwischen den Kindern oder Jugendlichen, ist ein grundlegender Perspektivenwechsel auf diese verbunden (vgl. ebd.). Hier schlägt Kunert-Zier vor, dass sie nicht mehr geschlechtsneutral als Kinder und Jugendliche betrachtet werden, sondern als Individuen, als Angehörige von Geschlechtsgruppen und als Mädchen und Jungen, die sich aufeinander beziehen (vgl. ebd.). Ohne die grundlegende Aussage zu verändern, ist diese Forderung nun nicht mehr ohne Weiteres auf die obige Art und Weise umzuformulieren, um damit intersexuelle Menschen zu berücksichtigen. Sollte an dieser Stelle eine möglichst große Geschlechtsneutralität in der pädagogischen Praxis gefordert oder aber der Integration diversgeschlechtlicher Aspekte nachgekommen werden, wobei entsprechende Aussagen im Umfang und Inhalt auf ein drittes Geschlecht erweitert werden müssten? Oder sollte diese Entscheidung gar auf Verständigungs- und Einigungsprozesse im jeweiligen pädagogischen Team verschoben werden?

6.4.3.2.1 Genderkompetenz im Team

Es werden nun Aspekte der Genderkompetenz innerhalb des Teams gegenüber den Adressat:innen und in Hinsicht auf die Ziele und Inhalte der Geschlechterpädagogik beschrieben, genau wie die Bedeutung der Genderkompetenz bezüglich der Elternarbeit, den Institutionen und fachpolitischen Gremien der Kinder- und Jugendhilfe wie auch gegenüber der Öffentlichkeit. Kunert-Zier schlägt hier Folgendes vor:

Für die Sensibilisierung und den Beginn eines Verständigungsprozesses über den gemeinsamen Einstieg in geschlechtsbewusste Pädagogik eignen sich gemeinsame Fachtagungen, Zusammentreffen von Mädchen- und Jungenarbeitskreisen, Fortbildungsveranstaltungen sowie Gendertraining. Die Auswertung der Expertinneninterviews hat gezeigt, dass eines der größten Hindernisse für eine gemeinsame geschlechtsbezogene Zusammenarbeit zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften in ihrer mangelnden Dialogbereitschaft über diese Themen liegt. Veranstaltungen, die nicht nur Informationen zum genderbezogenen Wissen in

der Pädagogik geben, sondern bereits die dialogische Kommunikationsformen zwischen den Geschlechtern bewusst fördernd aufgreifen, sind deshalb am ehesten für einen Einstieg geeignet.

(Kunert-Zier 2005, S.295)

Die Verschiedenheit im Team tritt u.a. in den unterschiedlichen Sichtweisen auf die Geschlechter zu Tage (vgl. ebd.). Diese Unterschiede zu benennen und zu akzeptieren, um dann nach Gemeinsamkeiten suchen zu können ist wichtig, um eine gemeinsame Basis und schließlich gemeinsame Ziele für die Geschlechterpädagogik formulieren zu können (vgl. ebd.). Folgende Aspekte können sich als relevant für den Team-Prozess zur Genderkompetenz erweisen:

- Dialogbereitschaft zwischen den Geschlechtern
- Ein gekonnter Umgang mit Verschiedenheit im Team
- Den gemeinsamen Nenner für die Geschlechterpädagogik finden
- Ziele formulieren
- Die Rahmenbedingungen ausloten
- Eine Analyse der räumlichen Situation vornehmen
- Ressourcen klären – wer kann was?
- Überprüfungskriterien entwickeln – was wollen wir erreichen, was haben wir erreicht
- Begleitung dieser Prozesse durch Supervision oder kollegiale Beratung
- Erfahrungsaustausch zwischen Generationen der GeschlechterpädagogInnen führen
- Sich um den pädagogischen Nachwuchs kümmern, eigene Traditionen vermitteln.

(Kunert-Zier 2005, S.296)

6.4.3.2.2 Genderkompetenz gegenüber den Adressat:innen

Um die Genderkompetenz gegenüber den mitunter intersexuellen Adressat:innen der Geschlechterpädagogik umreißen zu können, möchte ich an dieser Stelle Kunert-Ziers Formulierung zur Genderkompetenz in der Arbeit »mit Mädchen und Jungen« im ursprünglichen Wortlaut zitieren, um erneut die Schwierigkeiten aufzuzeigen, die sich aus dem bisher ausgebliebenen Mitdenken einer Geschlechterdiversität innerhalb der pädagogischen Forschung ergeben:

Die Verständigung zwischen Mädchen und Jungen und das Fördern von Geschlechterbeziehungen die auf Gleichrangigkeit und Akzeptanz von Verschiedenheit basieren, ist das Ziel geschlechtsbewusster Pädagogik. Ohne genaue Kenntnis der jeweiligen Geschlechtergruppen, ohne den Blick auf die Individuen und eine Analyse ihrer Interaktionsmuster ist die Förderung dieser Prozesse nicht denkbar. Vor dem Hintergrund der [...] genderbezogenen Selbstkompetenzen ist eine differenzierte Wahrnehmung der Geschlechter, ein vorurteilsfreies Hinschauen notwendig, um angemessen auf Mädchen und Jungen eingehen zu können. Geschlechtsbewusste Pädagogik besteht aus drei Arbeitsweisen, die sich gegenseitig ergänzen und befruchten sollten:

- geschlechtshomogene Mädchenarbeit
- geschlechtshomogene Jungenarbeit
- geschlechtsbewusste Koedukation.

Genderkompetenzen der PädagogInnen sollten sich demnach auf alle diese Arbeitsformen beziehen. Für den Beginn einer geschlechtsbewussten Mädchen- und Jungenarbeit und Koedukation ist also notwendig:

- Eine Analyse und Bestandsaufnahme: wer ist die Zielgruppe, wie ist das Verhältnis der Geschlechter, welche Kompetenzen bringen Mädchen und Jungen mit, welche Bedürfnisse und Interessen haben sie?
- Alle Arbeitsweisen der Geschlechterpädagogik bereitzustellen: Mädchengruppen, Jungengruppen, gemeinsame geschlechtsbewusste Aktivitäten
- Zielgruppengerechte Methoden zur Erweiterung von Optionen für und zur Entwicklung von Genderkompetenz bei Mädchen und Jungen zu entwickeln und zu erproben
- Methoden zur Förderung der Dialogfähig- und Konfliktfähigkeit zwischen Mädchen und Jungen zu erproben [...]

(Kunert-Zier 2005, S.296f)

Zu Bedenken sind zudem die Elternarbeit, sowie die Arbeit in Institutionen, Gremien und in der Öffentlichkeit im Allgemeinen (vgl. ebd., S.297).

Es erscheint sinnvoll und notwendig, dass Eltern mit in die genderbezogene Pädagogik einbezogen werden (vgl. ebd.). Gerade in Altersphasen, in denen sich Kinder und Jugendliche besonders offen und neugierig gegenüber Geschlechterfragen zeigen, also vom Vorschulalter bis zum Eintreten der Pubertät, wäre eine Arbeit ohne einen Einbezug der Eltern problematisch (vgl. ebd.). Um Eltern mit den Arbeitsweisen der Geschlechterpädagogik vertraut zu machen, muss sensibel vorgegangen werden, insbesondere in der Einschätzung, ob die jeweiligen Eltern, eher traditionelle Geschlechterbilder hegen oder aufgeschlossen reagieren (vgl. ebd.). Dementsprechend gilt es, Methoden der Ziel- und Inhaltsvermittlung geschlechtsbezogener pädagogischer Maßnahmen zu finden (vgl. ebd.)

In der Interkulturellen geschlechtsbezogenen Pädagogik ist es unabdingbar, KollegInnen mit eigenem Migrationshintergrund verstärkt einzubeziehen, weil sie schneller das Vertrauen von Eltern mit ähnlichem Migrationshintergrund erlangen können.

Für das Präsentieren genderbezogener Pädagogik in den Institutionen, also den Trägern von Einrichtungen, repräsentiert durch Amtsleitungen, Vorstandsmitglieder, Vertretern von Kirchen usw. ist der Verweis auf die gesetzlichen Grundlagen wie den Paragraphen 9, 3 KJHG, oder die Richtlinien zum Gender Mainstreaming [...], die diese Ansätze ausdrücklich legitimieren, sinnvoll. Für die Vertretung von Interessen der Mädchenarbeit, Jungenarbeit und geschlechtbezogener Pädagogik hat sich die Organisation in Facharbeitskreisen und die Vernetzung in geschlechtsbezogenen Arbeitszusammenhängen als hilfreich erwiesen [...]

(Kunert-Zier 2005, S.297; vgl. SGB VIII §9, Abs. 3; BMFSFJ 2014)

Hinsichtlich der Öffentlichkeitswirksamkeit bzw. der geschlechtspädagogischen Arbeit in der Öffentlichkeit, weist Kunert-Zier auf die folgenden Sachverhalte hin:

Auch Formen von Öffentlichkeitsarbeit sind in diesen Zusammenhängen sinnvoll. Die Präsentation der Ergebnisse von Mädchen- und Jungenarbeit unter Beteiligung von Mädchen und Jungen in der Öffentlichkeit können zweierlei bewirken: Sie werten die Beteiligung von Mädchen und Jungen an diesen neuen Ansätzen durch öffentliche Würdigung auf und tragen so zum erhöhten Zuspruch durch Mädchen und Jungen bei. Auch die beteiligten Pädagoginnen werden durch die öffentliche Wertschätzung weiter für ihre Arbeit motiviert [...]

(Kunert-Zier 2005, S.298)

Dies lässt sich sicherlich auf eine noch durchzuführende geschlechterpädagogische Öffentlichkeitsarbeit transferieren, welche in ihren Maßnahmen und Zielen auch intersexuelle Menschen berücksichtigt.

6.4.3.2.3 Genderkompetenz als Lernziel

Mit den entsprechenden Anpassungen um diverse Geschlechtsformen, kann mit Kunert-Zier hinsichtlich der Genderkompetenz als Lernziel zusammengefasst werden:

Eine wesentliche Aufgabe geschlechtsbewusster Pädagogik ist es, [Kinder und Jugendliche] im selbstbestimmten Prozess des Doing Gender zu begleiten. Sie sollen darin bestärkt werden, selbstbewusst und eigenständig zu entscheiden, wie sie ihr Geschlecht definieren. Insofern entwickeln auch [Kinder und Jugendliche] durch eine geschlechtsbewusste Erziehung Genderkompetenz. Genderkompetenz als Lernziel verstehe ich analog zu den oben beschriebenen drei Elementen als Vermittlung und Fördern von

- Wissen und Verständnis von geschlechtsbedingten und vorwiegend strukturell bedingten Benachteiligungen bei [männlich, weiblich und divers gelesenen Kindern und Jugendlichen]
- der Erkenntnis, dass Geschlechterzuordnungen individuell überwindbar sind und dies mit einem Zugewinn an Optionen verbunden ist
- Respekt und Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichberechtigung aller Individuen
- Sensibilität für die Aufnahme egalitärer Geschlechterbeziehungen
- Genderbezogenen Selbstkompetenzen.

Die Vermittlung von Genderkompetenz kann mittels der beschriebenen Arbeitsweisen von Geschlechterpädagogik stattfinden. Im Idealfall werden dazu in einem Team Methoden entwickelt, die parallel [und falls möglich] in geschlechtshomogenen Gruppen erprobt und in koedukativen Gruppen aufeinander bezogen werden. Hinsichtlich des Erwerbs von genderbezogenen Selbstkompetenzen bei [Kindern und Jugendlichen] scheint die Frage nach dem „Was will ich?“ zentral. Die Entwicklung von „alltagstauglichen“ Kompetenzen für den Umgang der Geschlechter [...] umfasst vor allem auch ein Bewusstsein und entsprechende Fähigkeiten der Selbstsorge und die Übernahme von Verantwortung für sich selbst und für persönliche Beziehungen [Hervorh. im Orig.].

(Kunert-Zier 2005, S.298)

Kunert-Ziers inhaltliche Beschreibung der Genderkompetenz als Lernziel kann vor dem Hintergrund des Forschungsvorhabens der vorliegenden Arbeit prinzipiell beipflichtet werden. Jedoch ergibt sich überall dort ein Problem, wo geschlechterdifferenzierende Maßnahmen die Form der Gruppenhomogenisierung annehmen sollen. Hier kann ein einfacher Ausweg genommen werden, über welchem die Entscheidung der Gruppenzugehörigkeit des individuellen intersexuellen Menschen dem jeweils involvierten Team oder dem besagten intersexuellen Menschen selbst obliegt. Wünschenswert wäre hier ein Kommunikationsprozess zwischen dem Team und dem bzw. den intersexuellen Menschen, der dieser Entscheidung zugrunde liegt.

Das Problem kann aber noch mindestens auf einem anderen Weg angegangen werden, nämlich über eine theoretische Behandlung des Begriffs der »Geschlechterdifferenzierung« an sich.

6.5 Übergang von geschlechterdifferenzierender zu geschlechterreflektierender Pädagogik

Die oben wiederholt zutage tretenden Ungereimtheiten in der sprachlichen Berücksichtigung intersexueller Menschen, gründen mitunter im Aufeinandertreffen einer geschlechterdichotom strukturierten Alltagswirklichkeit und der faktischen Existenz von intersexuellen Menschen und damit von Menschen, die sich nicht zwingend in eine männliche oder weibliche Geschlechtskategorie einordnen lassen bzw. einordnen lassen möchten. Diesem Umstand könnte in Schulen u.a. mit einer prinzipiellen Vernachlässigung der Geschlechtskategorie auf institutioneller, bürokratischer wie unterrichtlicher Ebene begegnet werden. Wie jedoch unter Gliederungspunkt 2.3 erwähnt, entschied sich der deutsche Gesetzgeber beispielsweise gegen eine Streichung des Geschlechtseintrags im Personenstand. Auch Barbara Houston spricht sich aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive und im Rahmen ihrer Untersuchung des Sexismus in der Erziehung gegen eine »gender-freie Strategie« aus (vgl. Houston 1985, S.369). Stattdessen plädiert sie für eine »gender-sensitive Perspektive«, welche ihrer Meinung nach zur Beendigung einer geschlechtervorurteilhaften Erziehung beitragen könnte: *„It is fundamentally a perspective which encourages a critical and constant review of the meaning and evaluation attached to gender* [Grundsätzlich ist dies eine Sichtweise, die zur kritischen und fortwährenden Beurteilung der mit dem Gender verknüpften Bedeutung und Wertung anhält]“ (ebd.).

Mit dem von Corinna Voigt-Kehlenbeck empfohlenen Übergang, weg von einer »geschlechterdifferenzierenden Pädagogik«, hin zu einer »geschlechterreflektierenden Pädagogik« (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, S.237ff), soll im Folgenden ein gangbarer Weg erschlossen werden, auf welchem die geschlechtergerechte Öffnung der zweigeschlechtlichen Alltagswirklichkeit herbeizuführen sein könnten.

Voigt-Kehlenbeck widmet sich anhand des Beispiels der außerschulischen Mädchenarbeit dem Problem eines Bruches bisheriger Denktraditionen, welcher, ihrer Meinung nach, mit einer isolierten Rückkoppelung an den Dekonstruktivismus einhergehe (vgl. ebd., S.238). "Solange dieser Bruch nicht als erkenntnistheoretischer Prozess kenntlich wird, wird die Veränderung den Praktikerinnen und Praktikern nur bedingt verständlich werden" (ebd.). Ihren Vorschlag, vom Terminus der »Geschlechterdifferenzierung« Abschied zu nehmen, begründet Voigt-Kehlenbeck anhand einer historischen Betrachtung der Veränderungsimpulse, die sich aus der poststrukturalistischen Forschung ergeben (vgl. ebd.). U.a. Möchte sie so auch einen Beitrag zur Fortentwicklung der professionellen Reflexionsebene für die Pädagogik leisten (vgl. ebd.,

S.239). „Eine solche Diskussion wäre für alle pädagogischen Handlungsfelder relevant, weil sie die Methoden und (sozial-)pädagogischen Grundhaltungen der Praxis ins Visier nimmt und neue Anforderungen an eine reflektorische Professionalisierung stellt“ (vgl.).

In ihrer geschichtlichen Analyse stellt sie nun fest, dass wiederholt der Reflexion der Sprache eine entscheidende Funktion zuteilwurde (vgl. ebd., S.241). "Unausweichlich wurde [auch] die Erkenntnis, dass sich Haltungen der Dominanzkulturen tradierten und Reflexionsprozesse unausweichlich bleiben würden" (ebd., S.242). Die Veränderung, zu welcher die Reflexionsprozesse letztlich führen sollten, sei nur unter der Anerkennung der Differenzen bzw. Unterschiede zwischen den Frauen sinnvoll gewesen (vgl. ebd.).

Es war im Besonderen die Erkenntnis, dass der Zweigeschlechtlichkeit im Sinne eines Ordnungssystem selbst ein Zwang zur Zuordnung innewohnt, welche die Geschlechterforschung nachhaltig provozierte (vgl. ebd., S.243). Vor dem Hintergrund postmoderner Denkansätze konnte ein Fortschreiben abendländischer Denktraditionen innerhalb der Geschlechterforschung festgestellt werden (vgl. ebd.). So wurde nicht nur die Sehnsucht nach Gewissheiten und Wahrheiten kenntlich gemacht, sondern auch die Furcht vor Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten (vgl. ebd.).

Der Versuch einer Umbesetzung der Geschlechterordnungen in einer Umdeutung von männlichen beziehungsweise weiblichen Verhaltensweisen durch die Neudefinition der singulären Kategorie Mann/Frau wurde als eine Verhaftung in einem Denken in binären Strukturen erkannt und musste damit als Einschränkung der Suchbewegung aufgegeben werden.

(Voigt-Kehlenbeck 2001, S.243)

Dementsprechend funktioniert das System der Zweigeschlechtlichkeit auch als Ordnungssystem, welches ständig einen Druck zur Zuordnung forciert, "so dass sich keine(r) jenseits dieses Systems denken kann. Jede Abweichung wird als störend empfunden und drängt den Einzelnen dazu, sich selbst in die Ordnung einzugliedern, um diese wieder stimmig zu machen" (ebd.; vgl. Rendtorff/Moser 1999, S.20ff). Hinterfragbar wurde dieses Ordnungsprinzip der Zweigeschlechtlichkeit erst mit der Diskussion über postmodernes Denken und der einhergehenden Duldung des Nebeneinanders von Verschiedenem (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, S.242). Die Geschlechterforschung musste sich fortan mit der, für die Moderne typischen Angst vor dem Uneindeutigen und Ungewissen auseinandersetzen (vgl. Baumann 1998, S.23ff; Baumann 2005, S.97ff). Der poststrukturalistische Diskurs mit seiner Demontage von

Denkstrukturen brachte die Pfeiler der bisherigen feministischen Forschung ins Wanken; mehr als zwei Geschlechter wurden denkbar, "die Festlegung auf zwei Geschlechter selbst als Konstruktion enttarnt" (Voigt-Kehlenbeck 2001, S.244; vgl. Flax 1992, S.70ff; Rendtorff/Moser 1999, S.21). Vermeintliche Wahrheiten galten nun als Ergebnisse von Denkgewohnheiten und Tradierung (vgl. Voigt-Kehlenbeck 201, S.244). Dass das System der Zweigeschlechtlichkeit als eine kulturelle Denkgewohnheit veränderbar ist, wurde u.a. durch Untersuchungen anderer Kulturen offenbar (vgl. ebd.; siehe Gp. 2.2).

Die Psychoanalyse, die feministische Theorie, wie auch die postmoderne Philosophie befassen sich mit der Aufgabenstellung, wie „Subjekt, Geschlecht, Wissen, soziale Beziehungen und Kultur verstehbar und (re-)konstituierbar sind, ohne auf lineare, teleologische, hierarchische oder holistische bzw. auf binäre Lebens- und Denkstile zurückzugreifen“ (Flax 1992, S.72). Hier kann auf Probleme hingewiesen werden, die sich u.a. in der Mädchenprojektszene ergaben (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, S.246). Auf diese richtete sich der Vorwurf, die Angebotsstrukturen orientierten sich eher an Interessen der Pädagog·innen als an denen der Klientel (vgl. ebd.). Es sind wohl mindestens die teleologischen Denkstile, welche die Pädagog·innen zu zielorientierten, gesellschaftsreproduzierenden Aufgabenstrukturen tendieren lassen, um es somit zu verpassen, die sich verändernde Lebensplanung der Mädchen zu berücksichtigen (vgl. ebd., S.247). Was Voigt-Kehlenbeck hier für die Mädchenarbeit folgert, kann so auch für die Arbeit mit der Personengruppe intersexueller Menschen formuliert werden: Die Individuen dürfen sich nicht dazu gezwungen sehen, sich innerhalb der zweigeschlechtlichen Ordnung als weiblich und unterstützungsbedürftig zu erklären, bzw. sich gänzlich außerhalb dieser Ordnung und damit als defizitär und/oder ausgesondert zu lokalisieren bzw. zu definieren. Es müssen (Selbst-)Inszenierungen in Zwischenräumen oder in Uneindeutigkeiten ermöglicht werden (vgl. ebd., S.247f)

Für Voigt-Kehlenbeck wäre eine reine Diskussion um den Umgang mit dem Etikett »Mädchen« nicht ausreichend, genauso wenig wie der Überlegung nachzugehen, ob die durch eine geschlechtliche Zuschreibung provozierte Einengung durch eine andere Ausschreibung der Angebote gelockert werden könnte (vgl. ebd., S.249). Mehr Gewinn erhofft sie sich aus der Beschäftigung mit dem Begriff des *Doing Gender* und der damit einhergehenden Möglichkeit auf eine strukturelle Wandlung hin zu einer »geschlechterreflektierenden Arbeit«.

Dieser Prozess (das *doing gender*) birgt auf der einen Seite das Potenzial von Veränderung. Auf der anderen Seite aber bezeichnet es das große Konfliktpotenzial, das für jedes einzelne Individuum in der Bewältigung der Geschlechtszuschreibungen

innewohnenden Widersprüche liegt. Die Notwendigkeit, sich innerhalb einer ‚Alltagskultur‘ inszenieren zu müssen, die nachhaltig von Zweigeschlechtlichkeit geprägt ist, bedingt umfängliche Konflikte für Kinder und Jugendliche. Zugleich aber trägt gerade diese ihre Inszenierung auch zur Ausweitung, Verunsicherung und Wandlung der Geschlechterverhältnisse selbst bei. In der Begleitung dieses Prozesses liegt die eigentliche Herausforderung an eine geschlechterreflektierende Pädagogik [Hervorh. und kursiv im Orig.] [.]

(Voigt-Kehlenbeck 2001, S.249f)

Versteht man das *Doing Gender* "als zentrale Bewältigungsanforderung [...], die als ständiger Zwang der Selbstinszenierung" (ebd., S.250) wirkt und wird davon ausgegangen, dass jedes Individuum diesen Prozess größtenteils selbst federführend zeichnet, kann ebenfalls davon ausgegangen werden, dass dieser Prozess unter sich lebenslang verändernden Bedingungen stattfindet (vgl. ebd.; Maihofer 1995, S.40ff).

Der Zwang zur Zuordnung beginnt lebensgeschichtlich früh und reicht bis in die Besetzung der eigenen Körperlichkeit (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, S.250), wobei sich der individuelle wie individualisierende Prozess dabei so dynamisch gibt, wie auch von gesamtgesellschaftlicher Relevanz (vgl. ebd.; Bilden 1989; Keupp 1989). Deshalb weist Voigt-Kehlenbeck »Variabilität« und »Reaktionsfähigkeit« als Ziele für eine Pädagogik aus, die diesen Prozess berücksichtigen möchte (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, S.250). "Sie muss grundsätzlich eine Haltung der begleitenden Offenheit suchen" (ebd.). Die Annahme, es gebe eine zu erreichende Geschlechtsidentität von Stabilität, weicht derer von lebenslangen variablen und diversen Selbstentwürfen (vgl. ebd.; Bilden 1989, S.41ff); die pädagogische Begleitung hin zu einer stabilen Geschlechtsidentität erscheint damit obsolet. "Vielmehr ist von einer wandlungsfähigen Identität auszugehen, in der Widersprüche der Geschlechterzuschreibung immer neu bewältigt, variiert und ausgehandelt werden müssen. Dies aber bedeutet, dass die zu bewältigenden Konflikte jedes Einzelnen auch unterschiedliche Unterstützungsleistungen erfordern" (Voigt-Kehlenbeck 2001, S.250; vgl. Breitenbach/Hagemann-White 1994, S.249ff). Das *Doing Gender* ist an die Decodierung von Normen gebunden, welche jeweils durch die Umwelt vermittelt werden (vgl. Hirschauer 2000, S.137; Voigt-Kehlenbeck 2001, S.250f). Folglich ist es zeitgeschichtlich und kulturell geprägt und im Konkreten beispielsweise durch Familienmitglieder, *Peergroups*, Institutionen wie Schulen, Ausbildungsstätten oder Arbeitsfelder (vgl. ebd.). Kulturelle Felder können somit als Orte angesehen werden, an denen Geschlechtszugehörigkeit ständig präsentiert und vertreten wird (vgl. ebd.).

Hier kann erneut die Selbstreflexion der pädagogisch handelnden Personen als eine Voraussetzung für angemessene pädagogische Haltungen benannt werden. Nur wenn Pädagog:innen sich selbst als verhaftete Zeitzeug:innen in einem permanenten Wandlungsprozess wahrzunehmen vermögen, können sie den nötigen Freiraum für Erprobung und (Selbst-)Inszenierung gewährleisten, welcher wiederum simultane Veränderung, Wandlung und Bewältigung seitens der Schüler:innen ermöglichen (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, S.251). Geschlechterreflektierendes pädagogisches Denken könnte nach Voigt-Kehlenbeck beinhalten,

[...] dass grundsätzlich die eigenen lebensgeschichtlich erworbenen Geschlechterzuschreibungen reflektiert werden und die Bereitschaft erklärt wird, diese persönlichen Zuschreibungen als historisch und kulturell geprägte Lösungsversuche der eigenen Lebensgeschichte zu begreifen. Die von [anderen] gesuchten Interpretationsversuche sind als (möglicherweise abweichende) Entwürfe zu achten. Das Prinzip der Partizipation ist bewusst dadurch zu pflegen, dass vielfältige Formen gesucht werden, um das Klientel selbst zu hören.

(Voigt-Kehlenbeck 2001, S.251)

Es eröffnet sich also eine neue Perspektive, nach welcher davon auszugehen ist, dass eine Herstellung der Geschlechtsidentität eine Bewältigung widersprüchlicher Zuordnungen und Zuschreibungen je nach Geschlecht erfordert (vgl. ebd.). Das Individuum hat diese Widersprüche auszugleichen, genau wie jene, die sich (vermengt) mit und aus anderen Einflussfaktoren der Ethnie, Klasse und Kultur ergeben (vgl. ebd.).

Voigt-Kehlenbeck folgert hier für die pädagogische Haltung, "dass prinzipiell jedes Angebot der Jugendhilfe geschlechterreflexiv begründet werden müsste" (ebd.). Grundsätzlich sei von einer konflikthafte und widersprüchlich angelegten Geschlechterordnung auszugehen, die für die Geschlechter eine Bewältigungsstruktur darstellt (vgl. ebd.; siehe Gp. 6.2).

Methodisch erfordert eine geschlechterreflektierende Haltung nicht nur eine sorgfältige Analyse der jeweils divergierenden Problemfelder der verschiedenen [Lebenswelten]. Sie erfordert auch eine Auseinandersetzung mit Jugendkulturen, die sich möglicherweise quer (oder queer) zur Zweigeschlechtlichkeit [entwickeln]. Darüberhinaus gilt es natürlich auch die Dynamiken anzuerkennen, die sich aus Gestaltungs- beziehungsweise Partizipationswünschen von Kindern und Jugendlichen ergeben.

(Voigt-Kehlenbeck 2001, S.251f).

Gerade in Prozessen um Verwirrendes und Neues ist der Bewältigungsprozess an sich zu achten (vgl. ebd.). Pädagogische Begleitung schwankt dann stets zwischen den Notwendigkeiten einer pädagogischen Unterstützungsleistung und der Bereitstellung bzw. Gewährung von Freiräumen (vgl. ebd.). Im Allgemeinen lässt sich wohl in der Akzeptanz der eigenen Verunsicherung eine Voraussetzung für eine offene pädagogische Haltung verorten (vgl. ebd., S.252).

Vielleicht ist nach einer Phase der bewussten Fürsorge – eine behutsame Einführung der Kunst der bedingt beteiligten, beobachtenden Zurückhaltung und der gezielten Unterstützung von Wandlungsprozessen erforderlich. Diese Kunst, die Konflikte und Probleme der Kinder und Jugendlichen mit den Zuschreibungen qua Geschlecht zu erkennen – und ihnen zugleich Raum für eigene Lösungsversuche zu gewähren – ist [...] die eigentliche Professionalisierungsherausforderung einer geschlechterreflektierenden Pädagogik.

(Voigt-Kehlenbeck 2001, S.252)

7 Dekonstruktive Pädagogik – Poststrukturalismus, Pädagogik und deren gemeinsame Begriffe

Destruktion *und* Konstruktion. Indem sie beides sein will, indiziert die Dekonstruktion einen (Nietzscheanischen) Perspektivismus, der die Vielfältigkeit und die Verschiebbarkeit von Sichtweisen selbst zum Ziel hat [kursiv im Orig.].

(Zirfas 2001, S.52; vgl. Derrida 1983)

Im Rahmen historischer und machttheoretischer Analysen ergaben sich in der vorliegenden Arbeit gewisse Probleme. Diese Probleme resultierten mitunter aus der Betrachtung (fach)wissenschaftlicher Wahrheitsansprüche und normativer Identitätsannahmen im Zusammenhang mit der Intersexualität beim Menschen. U.a. mit Verweis auf Michel Foucaults Arbeiten wurde die Kontingenz des Geschlechtsverständnisses verdeutlicht. Mit Judith Butlers Konzept des *Doing Gender* konnte ein theoretisches Raster über Geschlechtskonstruktionen im schulischen Alltag gespannt werden, unter dessen Verwendung Aushandlungen von situativen Wahrheiten der beteiligten Menschen sichtbar gemacht werden konnten. Im Allgemeinen wurden hierbei Spuren freigelegt, die eine historische Zufälligkeit der Zustände vermuten lassen, genau wie die historisch wie regional beschränkte Gültigkeit des Wissens – sei es »empirisches« Wissen über die Natur des zweigeschlechtlichen Menschen oder alltägliches Wissen einer einzelnen Person über die eigene Geschlechtszugehörigkeit.

Nun können Butler und Foucault, zusammen mit anderen (eingangs) erwähnten Autor·innen wie Gilles Deleuzes, Felix Guattari, Jaques Derrida, Jacques Lacan u.a. als Theoretiker·innen des sogenannten »Poststrukturalismus« benannt werden. Ideen der Poststrukuralist·innen nehmen mitunter in der sog. »dekonstruktiven Pädagogik« Einzug in die pädagogische Theorie. Da einige poststrukturalistische Ideen und Herangehensweisen bis hierher gewinnbringend verwendet werden konnten, könnte es sich lohnen, ihren pädagogischen Implikationen bzw. Konsequenzen im Folgendem unsere Aufmerksamkeit zu schenken, um anschließend ein Modell entwickeln zu können, welches sich der alltagswirklichen Erlebens- und Handlungsfähigkeit einzelner (intersexueller) Menschen, unter Berücksichtigung des bislang gewonnenen Wissens über die menschliche Intersexualität widmet.

Poststrukturalistische Theorien werden in der Erziehungswissenschaft u.a. unter thematischen und begrifflichen Aspekten wie der Vernunft-, Subjekt- und Identitätskritik, Ethik, Geschichte, Bildung, Macht und Geschlechterdifferenz verhandelt (vgl. Ehrenspeck 2001, S.28; Flax 1992,

S.70). Ebenfalls diskutiert wird die Delegitimierung pädagogischer Meta-Erzählungen wie die Emanzipation des vernünftigen Subjekts; Sprache wird auf ihr Darstellungsmoment reflektiert und Institutionen wie die Schule erfahren eine Analyse hinsichtlich der aufzuspürenden Dispositive der Macht (vgl. Ehrenspeck 2001, S.28). Methodische Konsequenzen bleiben nicht aus und so finden das Verfahren der Dekonstruktion und der Diskursanalyse Anwendung (vgl. ebd.). Genutzt werden diese Verfahren letztlich und insbesondere im Zusammenhang mit der Analyse klassischer pädagogischer Texte, sowie in der Kindheits-, Biographie-, Schul- und Frauenforschung (vgl. ebd.).

Mit der Rezeption poststrukturalistischer Ansätze lässt sich ein Perspektivenwechsel initiieren, der es u.a. im Hinblick auf Themen und Methoden der Pädagogik ermöglicht, „das für die Pädagogik so zentrale Projekt der Aufklärung und Moderne einer kritischen Überprüfung zu unterziehen“ (ebd., S.30).

Begriffe, welchen sowohl in Diskursen der Erziehungswissenschaft bzw. der Pädagogik als auch in jenen innerhalb des Poststrukturalismus Bedeutung beigemessen wird, sind u.a. die der »Subjektivität/Identität«, der »Differenz« und »Handlung« (vgl. Fritzsche et al. 2001, S.10).

Sich auf den letzteren Begriff fokussierend, lässt sich anmerken, dass Dekonstruktion und andere poststrukturalistische Theorien im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen wie pädagogischen Diskurs selten eine handlungskonzeptionelle Ausarbeitung erfahren (vgl. Fritzsche et al. 2001, S.9). Dies sehen Fritzsche et al. u.a. im vermeintlich fehlenden Handlungsbezug dieser Theorieansätze begründet, wie auch „in der in ihnen vertretenen Bewegung der Dezentrierung, die häufig als Antagonismus zu den auf Allgemeinheit und Einheit gerichteten erziehungswissenschaftlichen Hauptströmungen interpretiert wird“ (ebd.). Der Versuch einer solchen handlungskonzeptionellen Ausarbeitung, welche die Erlangung einer Handlungs- und Erlebensfähigkeit intersexueller Menschen in einer (momentan) zweigeschlechtlichen Alltagswirklichkeit modellieren soll, wird den Schlusspunkt der vorliegenden Arbeit setzen.

Jedoch gilt es, sich im Vorab mit den Begriffen der »Identität«, des »Subjekts«, der »Differenz«, der »Struktur« und – schließlich und in größerem Umfang – der »Bildung« auseinanderzusetzen; Begriffe welche nach ihrer poststrukturalistischen Aufarbeitung, einen fruchtbaren Boden für das angestrebte handlungskonzeptionelle Modell darzustellen vermögen. Ebenfalls wird es notwendig sein, ein normatives Konzept innerhalb der poststrukturalistischen Theorie ausfindig zu machen, das pädagogische Interventionen und Handlungsanweisungen zu legitimieren vermag. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die unterschiedlichen theoretischen

Ansätze nicht zwingend inkommensurabel sind, sondern prinzipiell partiell kombinierbar, „falls zumindest einige ähnliche theoretische Prämissen vorliegen“ (Pühretmayer 2010, S.9).

7.1 »Identität«, »Subjekt«, »Differenz«, »Struktur«

Die Rezeption poststrukturalistischer Ansätze brachte eine Kritik mit sich an für die Pädagogik und ihr Selbstverständnis so zentralen Konzepten wie »Identität« und »Subjekt«, »Bildung« und »Vernunft«. Brisanz haftet hier besonders der Kritik am Konzept des autonomen Subjekts an, dem in der Pädagogik der Moderne eine fundamentale Position zuzurechnen ist (vgl. u.a. Klafki 2007, S.19; Klauß 2000, S.268f).

Bevor diese Kritik hier angebracht werden kann, soll ein knapper Überblick über einige Diskursbeiträge verschafft werden, die sich auf Konzepte der Identität, des Geschlechts und deren Schnittpunkte beziehen. Der anschließenden Neuerfassung der Begriffe der Identität, des Subjekts und der Bildung wird dann vor allem in einer ausführlichen Behandlung des Letzteren nachgegangen.

7.1.1 Identitätsbildung in den beschriebenen Diskursen

Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenverhalten sind Themen, mit denen sich nahezu alle Menschen, die mit DSD zu tun haben, befassen. Als Oberbegriff wird häufig auch von der psychosexuellen Entwicklung gesprochen. Nicht immer ist allen klar, was mit den Begriffen gemeint ist.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.25)

Der Begriff der Identität nimmt in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur noch immer einen wichtigen Raum ein. Allerdings haben sich die Schwerpunkte der Diskussion um Identität seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts auffällig verschoben. Wurden die Debatten um Identität in dieser Zeit vor allem durch den symbolischen Interaktionismus, die Soziologie und die Psychologie geprägt, die *grasso modo* die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten *personaler Identität* stellten, so kann man heute eine Pluralisierung des Begriffs Identität selbst feststellen, wenn dieser im Rahmen der Genderforschung, den *cultural studies*, der Biographie- und Medienforschung oder der ästhetischen Bildungstheorie diskutiert wird [kursiv im Orig.].

(Zirfas 2001, S.49)

Richteten sich die entsprechenden Theorien zunächst auf prinzipielle, nicht selten normative Konzeptionen des Identitätsbegriffs und damit auf die „Notwendigkeit reziproker sozialer Beziehungen zum Aufbau von Identität“ (Zirfas 2001, S.49; vgl. Mead 1973), wie auch auf die Integrationsleistungen des Individuums oder Rollenkonzepte und Fragestellungen zur Problematik der Identitätsdiffusion (vgl. Erikson 2017; Goffmann 2013; Zirfas 2001, S.49) und stigmatisierende Effekte durch Identitätszuschreibungen (Goffmann 2012; Foucault 2016), so widmeten sich neuere Untersuchungen eher der Historizität der Kategorie »Identität«, dem spezifischen Bezug zu konkreten Praxisfeldern, wie beispielsweise in den *Gender Studies* (vgl. Butler 2012), sowie letztlich der „Problematik des Begriffs selbst, dessen Möglichkeiten, Grenzen und Verweisungszusammenhänge rekonstruiert werden, ohne dass er als Kategorie aufgegeben würde“ (Zirfas 2011, S.49f).

Dekonstruktivistisches Denken, im Sinne eines Differenzdenkens, wird von der Intention bestimmt, „die Identität von der Differenz, der Alterität, her zu bestimmen“ (ebd., S.50) und wirft die Frage auf, „ob nicht die wichtigste Bedingung der Identität die Beziehung zu einem differenten anderen ist, und zwar eine Beziehung, die nicht in der Logik des Selbst [...] sondern in der Bewegung auf den anderen zu gründet“ (ebd.; vgl. Derrida 1991, S.15).

In vielen der Diskurse, welche bis hierher im Rahmen der vorliegenden Arbeit ihre Erwähnung fanden, lassen sich Äußerungen zur Identität des (intersexuellen) Menschen aufspüren. Meist handelt es sich dabei um medizinische Beiträge oder aber um sozio- bzw. psychologische. V.a. die Beiträge aus den Diskursen der beiden letztgenannten Fachwissenschaften finden ihren Platz in der pädagogischen Theorie und Praxis. Die Begriffe weisen hierbei Vermengungen in Inhalt und Umfang auf; der Bezug auf u.a. englischsprachige Quellen trägt zusätzlich zu definitorischen Unklarheiten bei. U.a. liest man von Identität, Geschlechtererleben, Geschlechtsrolle, Geschlechtsidentität, Geschlechtsrollenidentität, sexueller Identität, *Gender*, *Gender Role*, *Doing Gender* und, mit diesen Begriffen eng verbunden, von sexueller Präferenz, sexueller Orientierung, Devianz und Stigma, Normalität und Normativität.

Im Folgenden soll eine knappe Auflistung einiger diskursrelevanter Begriffe einen Überblick über die Verwobenheit des (intersexuellen) Geschlechts mit der Identität des Menschen verschaffen.

7.1.1.1 »Identität«

Goffman zieht den Begriff der »sozialen Identität« dem des »sozialen Status« vor, weil in ihm „persönliche Charaktereigenschaften wie zum Beispiel »Ehrenhaftigkeit« ebenso einbezogen

sind wie strukturelle Merkmale von der Art des »Berufs« [Hervorh. im Orig.]“ (Goffman 2012, S.10).

Der Begriff der sozialen Identität kann jener der Geschlechtsidentität vorangestellt werden (vgl. ebd.). Hier kann wiederum mit Erving Goffman die *aktuale* von der *virtualen* sozialen Identität unterschieden werden (vgl. ebd.): Letztere, also die »virtuale soziale Identität«, konstituiert sich aus den bestimmten Annahmen, die wir darüber formulieren, was unser jeweiliges Gegenüber sein sollte (vgl. ebd.).

[...] der Charakter, den wir dem Individuum zuschreiben, sollte besser gesehen werden als eine Zuschreibung, die in latenter Rückschau gemacht ist – eine Charakterisierung »im Effekt«, eine *virtuale soziale Identität*. Die Kategorie und die Attribute, deren Besitz dem Individuum tatsächlich bewiesen werden konnte, werden wir seine *aktuale soziale Identität* nennen [Hervorh. und kursiv im Orig.].

(Goffman 2012, S.10)

Im Ansatz der »Entwicklung schulischer Interessen als Identitätsregulation« kann von Schüler·innen als »Prototypen« ausgegangen werden, welche sich dadurch auszeichnen, dass sie den sozial geteilten Annahmen über Charakteristika der verschiedenen Schulfächern, also dem Image der Fächer, entsprechen und also über angebliche Eigenschaften verfügen, welche wiederum all jene teilen, die sich besonders für die jeweiligen Fächer interessieren (vgl. Kessels 2007, S.162f). In diesem Rahmen wird davon ausgegangen, dass Schüler·innen auch das schulische Angebot dazu nutzen, um ihre Identität, ihr Selbst zu entwickeln und es den anderen darzustellen bzw. nach außen darzustellen (vgl. ebd.). Damit das schulische Lernangebot identitätskongruent genutzt werden kann, wird das Wissen über die sozialgeteilten Annahmen über die verschiedenen Fächer zur Orientierung herangezogen (vgl. ebd., S.163).

Konzepte wie jenes des »*Doing Pupil*« oder »*Doing Student*« stellen die Verhaltensweisen und Haltungen in den Mittelpunkt, die zur performativen Herstellung des Schülerstatus genutzt werden (vgl. Kampshoff 2000, S.189ff). Nach Zinnecker, welcher diese Konzepte noch nicht unter den oben verwendeten Bezeichnungen kennen konnte, sind die „sozialen Schülertugenden im Umgang mit dem Lehrer [...] Gehorsam und willige Mitarbeit im Unterricht; gegenüber den Mitschülern ist vor allem Leistungskonkurrenz gefragt“ (Zinnecker 1972, S.134). Kinder und Jugendliche begeben sich so in einen Handlungs- und Erlebenszirkel (vgl. ebd., S.144), welcher vom jeweiligen sozialen und materiellen Umfeld strukturiert wird, um die virtuelle soziale

Identität möglichst in Kongruenz zur aktuellen sozialen Identität zu bringen und um auf diesem Wege der Stigmatisierung zu entgehen (siehe unten).

In welchem Maße dies auch für die Geschlechtsidentität gilt, wurde mit dem Konzept des *Doing Gender* unter den Gliederungspunkten 6.1 und 6.2 dargestellt.

7.1.1.2 Geschlechtsidentität

U.a. der unter Gliederungspunkt 2.1.1.4 erwähnte John Money verband den Begriff der Geschlechtsidentität mit dem der Geschlechtsrolle, wobei letzterer der Übersetzung des englischen *Gender* ins Deutsche entspricht.

Unter der Geschlechtsidentität versteht man: Die überdauernde Erfahrung der eigenen Individualität, des eigenen Verhaltens und der eigenen Erlebnisweisen als eindeutig und uneingeschränkt männlich, als eindeutig und uneingeschränkt weiblich oder als in größerem bzw. kleinerem Grad ambivalent; die Geschlechtsidentität ist die eigene Erfahrung der Geschlechtsrolle, und die Geschlechtsrolle ist die Manifestation der Geschlechtsidentität nach außen.

(Money/Ehrhardt 1975, S.16)

Auch Hertha Richter-Appelt pflichtet dieser Definition im Wesentlichen bei, wenn sie feststellt:

Geschlechtsidentität ist [...] das subjektive Gefühl eines Menschen, sich als Mann oder Frau (oder dazwischen) zu erleben.

(Richter-Appelt 2007, S.53)

Karin Zehnder scheint die Geschlechtsidentität nicht mit dem sozialen Umfeld in Verbindung zu bringen, sondern deren konstitutive Fundamente im Inneren der jeweiligen Person zu verorten:

Empfundene Geschlechtlichkeit, also Geschlechtsidentität kann sich nämlich wesentlich von dem unterscheiden, was von aussen nach physiologischen und psychologischen Standards als männlich oder weiblich eingestuft wird. Es ist anzunehmen, dass die Bedeutung der sog. Geschlechtsidentität in keiner einfachen Abhängigkeit vom chromosomalen, gonadalen und somatischen Geschlecht steht, sondern bisher unergründete komplexe Zusammenhänge bildet.

Auch Kleinemeier und Jürgensen verstehen unter der Geschlechtsidentität einen inneren Vorgang bzw. Zustand, wobei sie hier soziale Einflüsse implizieren, falls man davon ausgeht, dass die eigene Wahrnehmung prinzipiell durch das jeweilige menschliche Umfeld modifiziert wird (vgl. Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.25).

Geschlechtsidentität ist die eigene Wahrnehmung von sich selbst als männlich oder weiblich in mehr oder minder starkem Ausmaß.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.25)

Schweizer und Richter-Appelt verstehen – wie Richter-Appelt oben – unter Geschlechtsidentität „das innere Gefühl eines Menschen, sich zu einem Geschlecht zugehörig zu fühlen, d.h. das subjektive Erleben, weiblich, männlich oder auch anders (z.B. dazwischen) zu sein“ (Schweizer/Richter-Appelt 2012b, S.195f). Dem gegenüber beziehen sie den Begriff der Geschlechtsrolle „auf die nach außen gezeigte Rolle und das mehr oder weniger sozial erwartete geschlechtstypische Verhalten einer Person“ (ebd., S.196).

7.1.1.2.1 Geschlechtsidentitätsstörung

Aus den medizinischen Diskursen vernimmt man u.a. defizitorientierte Aussagen zur Geschlechtsidentität. So wird beispielsweise konstatiert, dass die Vorhersage der Geschlechtsidentität bei verschiedenen Formen der Intersexualität ein besonderes Problem darstelle (vgl. Richter-Appelt 2007, S.53; Schweizer 2012c, S.459ff). Hierbei erscheint die Unterscheidung zwischen Geschlechtsrollenverhalten und Geschlechtsidentität besondere Bedeutung zuzukommen (vgl. Richter-Appelt 2007, S.53). „Untypisches Geschlechtsrollenverhalten kommt sicherlich bei Personen mit verschiedenen Formen der Intersexualität häufiger vor, sagt jedoch noch nichts darüber aus, ob eine Person sich in ihrer Geschlechtsidentität als Mann oder Frau unsicher oder schlecht fühlt“ (ebd.). Andererseits bedeutet unsichere Geschlechtsidentität auch nicht automatisch, dass die jeweilige Person einen Geschlechtswechsel anstrebt, wie es häufig angenommen wurde (vgl. ebd.). „Ein Merkmal von Personen mit Intersexualität ist, dass sie in ihrem Geschlechterleben nicht eindeutig sind und entgegen den medizinischen Erwartungen nicht so einfach eindeutig ‚geformt‘ werden können, und zwar weder, was das Aussehen betrifft noch ihre Geschlechtsidentität“ (ebd.).

Kleinemeier und Jürgensen schließen spitzfindig:

Wenn sich Menschen mit einem biologisch eindeutig weiblichen Körper als Männer fühlen (und umgekehrt), wird von einer Geschlechtsidentitätsstörung gesprochen. Hierbei handelt es sich um eine psychische Störung. Da bei Menschen mit DSD der Körper schon von der Definition her nicht eindeutig männlich oder weiblich ist, kann bei ihnen auch keine wirkliche Geschlechtsidentitätsstörung vorliegen – es kann lediglich festgestellt werden, in wieweit eine Person sich dem Geschlecht, in der sie aufgewachsen ist und/oder lebt, zugehörig fühlt.

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.25)

Hier erscheint es, als könne man, auch im soziologischen Begriffssystem, brüchige Stellen ertasten, welche, ähnlich wie jene in den biologischen und medizinischen Begriffsnetzen, erst spürbar werden, wenn man die »natürlich« erscheinenden Annahmen über die Geschlechter des Menschen als kulturell geformte Annahmen benennt.

7.1.1.2.2 Geschlechtsrollenidentität

Richter-Appelt definiert mit der »Geschlechtsrollenidentität« schließlich einen weiteren Begriff, der unfern des oben beschriebenen *Doing Gender* anzusiedeln zu sein scheint:

Unter Geschlechtsrollenidentität versteht man die öffentliche Manifestation der Geschlechtsidentität einer bestimmten Person in einem bestimmten Rollenverhalten. Sie beinhaltet alles, was eine Person sagt oder tut, um anderen und/oder sich selbst zu demonstrieren, in welchem Ausmaß sie sich dem einen oder anderen Geschlecht zugehörig erlebt.

(Richter-Appelt 2007, S.53)

Die Relevanz der Geschlechtsrollenidentität ergibt sich nach der Autorin u.a. in der Frage der richtigen Geschlechtszuweisung bei intersexuellen Menschen (vgl. ebd.). Hierbei scheint sie jedoch von lediglich zwei möglichen (heteronormativen) Geschlechtsrollen bzw. -identitäten auszugehen:

Eine besondere Bedeutung in der Diagnostik und Behandlung von Personen mit Intersexualität haben die Fragen nach der für ein Geschlecht erwünschten oder nicht erwünschten Geschlechtsidentität, der Geschlechtsrolle und der sexuellen Orientierung. Zentral für die Frage der richtigen Geschlechtszuweisung und der

optimalen medizinischen Behandlung sind Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenverhalten bzw. -identität.

(Richter-Appelt 2007, S.53)

7.1.1.3 Geschlechtsrolle

Wie Herta Richter-Appelt im obigen Zitat, setzte auch John Money 1955, gemeinsam mit Hampson und Hampson eine binäre Geschlechtskategorie beim Menschen voraus, um den Term der »Gender Role«, also der »Geschlechtsrolle zu definieren:

By the term, gender role, we mean all those things that a person says or does to disclose himself or herself as having the status of boy or man, girl or woman, respectively [Unter dem Begriff »Geschlechtsrolle« verstehen wir all die Dinge, die eine Person sagt oder tut, um sich selbst mit dem Status eines Jungen oder Mannes, bzw. eines Mädchens oder einer Frau zu präsentieren].

(Money/Hampson/Hampson 1955, S.285 nach Klöppel 2010, S.310)

Später erweitert er sein Verständnis der Geschlechtsidentität um eine dritte, nämlich die »ambivalente« Möglichkeit:

Unter Geschlechtsrolle versteht man: Alles das, was jemand sagt und tut, um anderen und sich selbst zu zeigen, daß er bzw. sie männlich, weiblich oder ambivalent ist; die Geschlechtsrolle schließt sexuelle Attraktion und sexuelle Reaktionen ein, ist aber hierauf nicht beschränkt; die Geschlechtsrolle ist die Manifestation der Geschlechtsidentität nach außen, und die Geschlechtsidentität ist die eigene Erfahrung der Geschlechtsrolle.

(Money/Ehrhardt 1975, S.16)

Hertha Richter-Appelt grenzt gerade das hier konstitutive geschlechtsherstellende Verhalten von der Geschlechtsrolle ab. Stattdessen verortet sie die Geschlechtsrolle innerhalb historisch gewachsener gesellschaftlicher Strukturen:

Im Gegensatz zum geschlechtstypischen Verhalten, das sich auf bei einem Geschlecht häufig beobachtete Verhaltensweisen bezieht, bezeichnet der Begriff der Geschlechtsrolle seit den 1950er-Jahren die Gesamtheit der kulturell erwarteten, als angemessen betrachteten und zugeschriebenen Fähigkeiten, Interessen,

Einstellungen und Verhaltensweisen des jeweiligen Geschlechts. Sie unterliegen einem Wandel innerhalb der und zwischen den Kulturen.

(Richter-Appelt 2007, S.53)

Dieser Begriff der Geschlechtsrolle ist nun eher gleichzusetzen mit jenem des Genders, wie er im Verlauf dieser Arbeit Verwendung und Behandlung erfuhr.

Auf dessen Grundlage lässt sich nun behaupten, dass der individuellen geschlechtsspezifischen Entwicklung eine ebenfalls individuelle geschlechtsspezifische Erziehung zugrunde gelegt werden kann, im Laufe derer geschlechtstypisches Verhalten Belohnung erfährt und differentes Verhalten dementsprechend bestraft oder ignoriert wird (vgl. Rieben 2008, S.165). Langfristig führt dies zu einer Übernahme der, von der Gesellschaft zugedachten Geschlechtsrolle (vgl. ebd.). Mitunter wird dieser Sozialisationsprozess hinsichtlich des Geschlechts in jenem Moment als beendet angesehen, in welchem Geschlechtsidentität und -rolle kongruent werden (Hoffmann 1997, S.31).

Jürg Rieben versteht die Geschlechtsrolle also als „Summe geschlechtsspezifischer gesellschaftlicher Erwartungen“ (Rieben 2008, S.166). Ein solcher rollentheoretischer Ansatz hat nach Quenzel und Hurrelmann den Vorteil, dass er auch schon bei Vorschul- und Grundschulkindern greift (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010, S.71):

Dieser Ansatz berücksichtigt nicht nur Nutzenkalküle von Schülerinnen und Schülern, sondern geht auch auf ihren Bedarf an sozialer Bedürfnisbefriedigung und emotionaler Orientierung ein. Er stellt damit die Leistungserbringung in einen breiteren Kontext der gesamten Persönlichkeitsentwicklung. Allerdings ist der rollentheoretische Ansatz in seiner jetzigen Form, mit der Engführung der Erklärung auf das Fehlen von männlichen Rollenmodellen im Vorschul- und Schulbereich, nicht in der Lage, das ursprüngliche Einsetzen des Trends der Verschlechterung der schulischen Leistungsbilanzen von jungen Männern zu erklären.

(Quenzel/Hurrelmann 2010, S.71)

Bezug auf Berger und Luckmann nehmend (vgl. Berger/Luckmann 2013), lässt sich der Einfluss der primären, in der Familie stattfindenden Sozialisation an der Orientierung *an* und der Übernahme *von* Geschlechtsrollen als stärker konstatieren, als jener der sich später in den Erziehungsinstitutionen abspielenden sekundären Sozialisation (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010, S.71).

Für die Erklärung des Zusammenhangs von Geschlecht und Schulerfolg ergibt sich hieraus der wichtige Hinweis, dass eine Fokussierung auf die Institution Schule unzureichend ist, um geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede zu erklären. Der formative Prozess der Persönlichkeitsbildung findet im familiären System statt, teilweise unterstützt durch vorschulische Bildungseinrichtungen, und wird in allen die Familie umgebenden gesellschaftlichen Lebensbereichen (Gleichaltrigengruppe, Freizeit- und Medienwelt, politisches System usw.) fortgesetzt. Das alles prägt die geschlechtsspezifische Persönlichkeitsentwicklung.

(Quenzel/Hurrelmann 2010, S.71f)

Mit Kleinemeier und Jürgensen lässt sich schließlich erneut vermerken, was mindestens unter den Gliederungspunkten 6.1 und 5.1.2 bereits mit Judith Butler oder Linda Nicholson festgestellt wurde. Nämlich, dass unsere Auffassung von typischem Geschlechtsrollenverhalten von Jungen und Mädchen, Frauen und Männern, ebenfalls tradiert und sozial konstruiert wird. Zudem stellen die beiden fest:

Zwar wird sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft oft zwischen typischem jungenhaften/männlichen und typischem mädchenhaften/weiblichen *Geschlechtsrollenverhalten* unterschieden; es handelt sich hierbei allerdings um eine Aufteilung in so genannte Stereotype (Zusammenfassung von ähnlichen Verhaltensmustern). Darüber hinaus wissen wir alle, wie unterschiedlich Menschen hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen sind [kursiv im Orig.].

(Kleinemeier/Jürgensen o.J., S.25)

7.1.1.4 Sexuelle Identität, sexuelle Präferenz, sexuelle Orientierung

Nur um möglichen begrifflichen Vermengungen vorzubeugen, seien abgrenzend kurze Definition der sexuellen Identität, Präferenz und Orientierung aufgeführt:

Sexuelle Identität beschreibt das subjektive Erleben einer Person als hetero-, homo- oder bisexuell. Dieses Gefühl, das meist durch die Vorstellung bestimmt wird, was sexuell erregend sein kann, ist nicht vor dem Erwachsenenalter ausgeprägt.

(Richter-Appelt 2007, S.53)

Die sexuelle Präferenz beschreibt schließlich, wodurch eine Person sexuell erregt wird, die sexuelle Orientierung beschreibt die Partnerwahl. Meist stimmen diese mit der

sexuellen Identität überein. In Ausnahmesituationen kann jedoch die sexuelle Präferenz von der sexuellen Identität abweichen (z. B. homosexuelles Verhalten von Soldaten in Kriegszeiten).

(Richter-Appelt 2007, S.53)

Ergänzend sei zudem auf andere psychologisch beschreibbare Phänomene der sexuellen Orientierung verwiesen, wie beispielsweise die Objektophilie (vgl. Weixler/Oberlechner 2018) oder die Asexualität (vgl. Profus 2016; Schlag 2016).

7.1.1.5 Devianz, Stigma

Erving Goffmans Buch »Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität«, welches 1967 erstmalig in deutscher Sprache veröffentlicht wurde, kann als grundlegend betrachtet werden für eine Auseinandersetzung der Identitätsproblematik jener Menschen, die eine Behinderung erfahren (vgl. Cloerkes 2007, S.174). Ein Stigma nimmt seinen Ursprung dort, wo virtuelle und aktuelle soziale Identität voneinander abweichen (vgl. Goffman 2012, S.10).

Ursprünglich schufen die Griechen den Begriff »Stigma« „als Verweis auf körperliche Zeichen, die dazu bestimmt waren, etwas Ungewöhnliches oder Schlechtes über den moralischen Zustand des Zeichenträgers zu offenbaren“ (Goffman 2012, S.9). Diese Zeichen wurden der Träger·in durch Menschen zugefügt, um si·e der Öffentlichkeit als Sklav·in, Verbrecher·in oder Verräter·in zu präsentieren, also als „eine gebrandmarkte, rituell für unrein erklärte Person, die gemieden werden sollte, vor allem auf öffentlichen Plätzen“ (ebd.). Dies sei erwähnt, weil auch hier in der Betrachtung des geschichtlichen Verlaufs offenbar wird, in welchem Maße die Bewertung bestimmter Merkmale als »deviant« vom jeweiligen sozialen Umfeld abzuhängen vermag:

Später, in christlichen Zeiten, wurden dem Begriff noch zwei metaphorische Inhalte hinzugefügt: der erste bezog sich auf körperliche Zeichen göttlicher Gnade, die in der Form von Blumen auf der Haut aufbrachen; der zweite, eine medizinische Anspielung auf diese religiöse Anspielung, bezog sich auf körperliche Zeichen physischer Unstimmigkeit.

(Goffman 2012, S.9)

Ganz wie es Berger und Luckmann nach ihm erneut unterstreichen (Berger/Luckmann 2013, S.49ff), weist Erving Goffman auf die gesellschaftliche Schaffung der Mittel zur

Kategorisierung der Personen, sowie des vollständigen Satzes von Attributen hin, die für die Mitglieder dieser Kategorien als üblich und natürlich gelten (vgl. Goffman 2012, S.9). Dabei kann die Eigenschaft eines bestimmten Typus stigmatisieren, während sie die Normalität eines anderen Typus bestätigt; die Eigenschaft an sich ist also aus sich heraus zunächst weder kreditierend noch diskreditierend (vgl. ebd., S.11).

Des Weiteren bringen der Begriff des Stigmas und dessen Synonyme die Notwendigkeit einer doppelten Perspektive mit sich (vgl. ebd., S.12): Falls der stigmatisierte Mensch weiß, dass sein Gegenüber über sein Anderssein bereits Bescheid weiß oder dieses Anderssein augenscheinlichen Charakters ist, kann von dem Individuum als von einem »Diskreditierten« bzw. einer »Diskreditierten« gesprochen werden (vgl. ebd.). Falls der jeweilige Mensch jedoch annimmt, sein Anderssein sei den Anwesenden weder bekannt, noch sei es unmittelbar wahrnehmbar, kann si·er als »diskreditierbar« bezeichnet werden (vgl. ebd.).

Goffman listet dreierlei Typen von Stigmata auf:

1. physische Deformationen
2. individuelle Charakterfehler
3. phylogenetische Stigmata (z.B. Rasse, Nation, Religion)¹⁹ (vgl. ebd., S.12f)

Menschen, die von den jeweils in Frage stehenden Erwartungen nicht negativ abweichen, nennt Goffman die »Normalen« (vgl. ebd., S.13). Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde ersichtlich, dass intersexuellen Menschen eine jede dieser Typisierungen – inklusiver jener des Normalen – beikam oder -kommt, erachtet man das Geschlecht ebenfalls als ein phylogenetisches Merkmal. Jürgen Link merkt an, Goffmans Definition der Kategorie »Stigma« setze interaktionistisch bei überwiegenden Erwartungen an und paraphrasiert für die Intersexualität zutreffend: „[E]in Stigma ist eine Eigenschaft [...] die von der überwiegenden Erwartung abweicht“ (Link 2013, S.80). So ist es nicht verwunderlich, dass die von Goffman mit dem Stigma assoziierte Scham, vielen intersexuellen Menschen nicht fremd zu sein scheint (siehe Gp. 4): „Scham wird eine zentrale Möglichkeit, sie entsteht daraus, daß das Individuum eines seiner eigenen Attribute begreift als etwas Schändliches und als etwas, worauf es gern verzichten würde“ (Goffman 2012, S.16).

¹⁹ Auch wenn Goffman diesen Begriff nicht verwendet, möchte ich darauf hinweisen, dass man den derzeit üblichen Begriff des sozioökonomischen Hintergrunds ebenfalls unter dem des phylogenetischen Stigmas subsumieren könnte.

7.1.1.6 Intersexualität, Stigma und Identität

Die oben umrissenen, nicht immer trennscharfen Begrifflichkeiten lassen vermuten, dass Identität sich in einer strukturellen Vernetzung aus Selbstbild, vermutetem und tatsächlichem Fremdbild, aus der Idee des Normalen und der eigenen Verortung in diesem Spektrum generiert (vgl. Cloerkes 2007, S.190ff).

Goffman setzt die Organisation der Identität um ein deviantes Verhaltensmuster als Endpunkt von Stigmatisierung fest; Devianz wird zur erlernten sozialen Rolle (vgl. ebd., S.174). Sich der Frage widmend, wie das deviante Individuum mit seiner jeweiligen besonderen Situation umgeht, differenziert er drei Identitäten, nämlich die oben beschriebene »soziale Identität«, die »persönliche Identität« und die »Ich-Identität« (vgl. ebd.; Goffman 2012, S.9ff, 56ff, 132ff).

Geht man davon aus, dass Menschen sich routinemäßig typisierend in soziale Kategorien einordnen (vgl. Goffman 2012, S.10), so beschreibt die »soziale Identität« (*»social identity«*) die Zugehörigkeit zu einer solchen Kategorie (z.B. »Schüler·in«, »intersexuelle Person«). Sollten die Zugehörigen zu einer Personenkategorie durch ein unerwünschtes Merkmal gekennzeichnet sein, vermag dies als Aufhänger einer möglichen Stigmatisierung zu dienen (vgl. Cloerkes 2007, S.174).

Mit der »persönlichen Identität« (*»personal identity«*) beschreibt Goffman die Einzigartigkeit jedes Menschen, welcher in der wiederum einzigartigen Biographie eines jeden Menschen gründet (vgl. Goffman 2012, S.67ff). Cloerkes weist explizit darauf hin, dass damit die Identifizierung einer bestimmten Person gemeint sei, wie sie beispielsweise durch einen Personalausweis geleistet wird (vgl. Cloerkes 2007, S.174). „Nicht gemeint mit persönlicher Identität ist das »Innerste des Seins« einer Person [...], was durch die mißverständliche Übersetzung des Begriffs in der deutschen Ausgabe mit »persönlich« statt »personal« nahegelegt wird [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.). Die persönliche bzw. personale Identität stellt also eine externe Kategorie der Verortung eines Individuums im sozialen Umfeld dar (vgl. Cloerkes 2007, S.174; Goffman 2012, S.56ff). Die Bedeutung der Personenstandskategorie »divers« für intersexuelle Menschen, neben »männlich« und »weiblich« wird hier ersichtlich (vgl. PStG §22 Abs.; siehe Gp. 2.3).

Das subjektive Empfinden der eigenen Situation, der eigenen Kontinuität und Art, welches ein Individuum nach und nach als ein Ergebnis der diversen sozialen Erfahrungen erwirbt, findet bei Goffman – ähnlich wie bei Erikson, der ebenfalls Rollenkonzepte und die Problematik der Identitätsdiffusion untersuchte (vgl. Erikson 1982, S.255ff; Zirfas 2011, S.50) – schließlich als »Ich-Identität« seinen Platz (vgl. Cloerkes 2007, S.174; Goffman 2012, S.132ff). Diese Ich-

Identität entspricht wohl auch dem Identitätsbegriff, wie ihn Richter-Appelt oben mit ihrem Begriff der »Geschlechtsidentität« impliziert.

Diese dreifache Identitätstypologie der sozialen, der persönlichen und der Ich-Identität umreißt verschiedene Problembereiche im Umgang mit Stigmatisierten (vgl. Cloerkes 2007, S.174). Während Erstere das Zustandekommen der Stigmatisierung durch die Zuordnung einer Person in eine ungünstige soziale Kategorie aufgrund eines Merkmals beschreibt, zeigt Goffman mit der persönlichen Identität „Techniken der Informationskontrolle und des Stigma-Managements, mit deren Hilfe Stigmatisierte ihre Stigmata verbergen bzw. auftretende Interaktionsprobleme bearbeiten“ (ebd.). Die Ich-Identität, als eine subjektive und reflexive Angelegenheit, beschreibt den Zugang zu den Empfindungen des stigmatisierten Menschen; starken Einfluss zeigen hier Interaktionserfahrungen (vgl. ebd.). Cloerkes weist darauf hin, dass Goffman die Erklärung schuldig bleibt, *wie* diese Einflüsse wirksam werden (vgl. Cloerkes 2007, S.174).

Unter dem Gliederungspunkt 4.2.1.3.5 wurde mit Zehnder festgestellt, dass die von ihr untersuchten Geschichten intersexueller Menschen ausnahmslos den Wunsch nach Normalität beinhalteten, wörtlich, den „Wunsch, normal zu sein, sich normal zu verhalten, normal zu wirken und wahrgenommen zu werden, aber auch der ständige Konflikt mit der Norm und die Konfrontation mit dem eigenen Unterschied“ (Zehnder 2008, S.38). Zwei Aspekte in Goffmans Annahmen erscheinen hierbei besonders interessant, nämlich jener der »Scheinnormalität« bzw. der »Scheinakzeptanz« und des Weiteren die Annahme, *alle* Menschen sähen sich mit Identitätsproblemen konfrontiert (vgl. Goffman 2012, S.152f).

Hier lässt sich nämlich zur Kritik innerhalb der poststrukturalistischen Theoriebildung überleiten, welche den Identitäts- und Subjektbegriff prinzipiell hinterfragt und nach welcher *niemand* als »ident« mit sich selbst angesehen werden kann; das »Individuum« wird zum »Dividuum« (vgl. Deleuze 1993, S.258).

Im Folgenden sollen Aspekte der poststrukturalistischen Begriffskritik am »Subjekt«, an der »Differenz« und der »Struktur« bündig skizziert und schließlich jene an der »Bildung« vertiefend ausgeführt werden. Diese Dekonstruktion sorgt hoffentlich für einen fruchtbaren Boden, auf welchem neue Konzepte der Geschlechtlichkeit in die pädagogische Theorie Einzug nehmen können. Nach der Betrachtung der normativen Dimension Michel Foucaults dekonstruktivistischen Denkens sollten schließlich alle notwendigen Überlegungen getroffen worden sein, um ein handlungskonzeptionelles Modell zu erarbeiten, welches die Erlebens- und Handlungsfähigkeit intersexueller Menschen in einer geschlechterbinären Alltagswirklichkeit beschreibt.

7.1.2 Poststrukturalistische Begriffskritik

7.1.2.1 »Subjekt«

Zweifel an der Autonomie sowohl des erkennenden als auch des handelnden Subjekts betreffen das Verständnis neuzeitlicher Subjektivität und damit die bisher vorherrschende Signatur der Aufklärung, die durch die Befreiung von jeglicher Fremdbestimmung charakterisiert ist, und die bislang maßgebliche Physiognomie der Moderne, die in der offenen Erfahrung eines kreativen Subjekts besteht.

(Meyer-Drawe 2000, S.150f)

Die »Subjektivität« verliert über die poststrukturalistische Begriffskritik ihren Status als Instanz souveräner Selbstbestimmung und Selbstgewissheit und wird sozusagen entlarvt als „theoretische Figur im Zuge einer bewußtseinsphilosophischen Kritik der traditionellen Metaphysik“ (Rustemeyer 1998, S.1 zitiert nach Ehrenspeck 2001, S.29). U.a. mit dem Verweis auf die Grenzen der Selbstreflexion des Bewusstseins wird offenbar, „dass die Einheit der Erfahrung die Bestimmungsmacht des Bewusstseins übersteigt“ (Ehrenspeck 2001, S.29). Mit dem Wissen um eine, auf Bewusstsein nicht zu reduzierende Erfahrung werden andere Beschreibungsformen gefunden (vgl. ebd.). »Subjektivität« wird u.a. als leiblich inkarnierte Formation aufgefasst, welche innerhalb intersubjektiver Wahrnehmungsfelder profiliert wird; die normale Integrität des Selbstbewusstseins wird rekonstruiert „als Beherrschung eines in ihr keimenden Entfremdungsgeschehens“ (Meyer-Drawe 2000, S.47). Für eine Pädagogik, die intersexuellen Menschen gerecht werden möchte, erscheint besonders die daraus zugewinnende Auffassung der Kategorie des Subjekts wichtig. Diese ist „Figur eines Feldes, in dem sich Strukturen der Erfahrung überlagern [...] Wahrnehmung, Sprechen und Handeln erschließen eine Welt, in der die Anderen, Kultur und Geschichte den konstitutiven Leistungen eines Subjekts vorgängig sind“ (Rustemeyer 1998, S.5 zitiert nach Ehrenspeck 2001, S.29; vgl. Deleuze 1993, S.254ff). Es sind also Diskurse, Erfahrungen, symbolische Ordnungen, Praktiken und Institutionen, welche sich erweisen, „als konstitutiv für die Formation des Subjekts, die weder in Kategorien von Autonomie noch von Determinismus aufgeht“ (Ehrenspeck 2001, S.29).

Die poststrukturalistische Interpretation und Rekonstruktion der Begriffe des Subjekts, der Vernunft oder der Identität riefen Aversionen seitens des pädagogischen Feldes hervor; u.a. wurde ein »Ende der Erziehung« oder der »Tod des Subjekts« heraufbeschworen (vgl. ebd.,

S.30; Pongratz 1990, S.290). Diese Ablehnung erscheint verständlich, da mit dem zu folgernden Verlust realer Subjekte auch der Verlust der Adressat·innen pädagogischer Intervention einhergehen müsste (vgl. ebd.). Jedoch greift eine solche Deutung poststrukturalistischer Subjektkritik zu kurz: Zum einen kann „[v]on einem realen Verschwinden des Subjekts [...] keine Rede sein“ (Ehrenspeck 2001, S.30). Zum anderen unterstreicht die Voraussetzung vorhergehender Diskurse, symbolischer Ordnungen etc. gerade die Bedeutung pädagogischer Einflüsse auf die Subjektkonstitution (falls die entsprechenden Prozesse diese Bezeichnung noch tragen sollen).

7.1.2.2 »Differenz«

Wenn die unter dem Sammelbegriff des »Poststrukturalismus« subsumierten Theorien auch sehr heterogen erscheinen mögen, so kann doch das Denken der »Differenz« als ein theorieübergreifendes Modell des Poststrukturalismus erachtet werden (vgl. Ehrenspeck 2001, S.26.).

Begriffe, die Differenzen umschreiben, bilden die Grundlage für eine Systematisierung von pädagogischer Theorie und Praxis, wie am Beispiel der Mädchen- und Jungenpolitik oder der Behindertenpädagogik deutlich wird. Produktiv erscheint uns eine Sichtweise von Differenzen, die diese nicht vorrangig zwischen Subjekten, sondern ebenso innerhalb des Subjekts verortet und auf diese Weise die Aufmerksamkeit auch auf die Widersprüchlichkeit innerhalb der Kategorien richtet. Eine solche Sichtweise ermöglicht es, die Verbindungen zwischen Kategorien herauszuarbeiten und die Kategorien selbst in Frage zu stellen.

(Fritzsche et al. 2001, S.10)

Nach Jörg Zirfas machen sich traditionelle Identitätsmodelle einer Subsumtionslogik verdächtig, „die das – vielleicht unbegreifliche – andere ihrer selbst, nur um den Preis von Verkürzungen und Gewalt gegenüber diesem in den (Be-)Griff bekommen können“ (Zirfas 2011, S.50).

„Die Dekonstruktion verfolgt in diesem Sinne eine politische und ethische Praxis, die im Bestreben steht, das Denken von innen her für das zu öffnen, was dieses seit jeher ausgeschlossen hat, um dem anderen gerecht werden zu können“ (ebd.).

Das Differenzdenken eröffnet letztlich die konstruktiven Aspekte der Dekonstruktion (vgl. ebd., S.52). *Destruierend* offenbaren dekonstruktive Bemühungen, „dass es 1. keine Wahrheit, keine Eindeutigkeit, keine Präsenz und keinen Ursprung gibt und 2. dass jedes teleologische

Unterfangen, das auf eine Schließung der Horizonte hinauswill, zum Scheitern verurteilt ist“ (ebd.; vgl. Derrida 1983, u.a. S.16ff; 23ff;131ff).

Die *konstruktiven* Aspekte liegen in den Versuchen zu zeigen, dass es 3. Verweisungszusammenhänge sind, die für unser Denken und Handeln konstitutiv sind und dass diese Zusammenhänge 4. eingebettet sind in die *différance* und die Spur, als zeitliche und räumliche Verschiebung [kursiv im Orig.].

(Zirfas 2011, S.52f)

Ziel des angestrebten Modells wird es also u.a. sein, (temporäre) Begriffe herauszuarbeiten, unter deren Verwendung sich Differenzen innerhalb und außerhalb des einzelnen Menschen umzeichnen lassen, um diese schließlich als (in)stabile Rasterpunkte einer pädagogischen Theorie- und Praxisbildung zu nutzen. Für die Erarbeitung eines handlungstheoretischen Modells werden u.a. deswegen Denkansätze aus geschlechter- und behindertenpädagogischen Modellen dienlich sein können. Um die Veränderung des einzelnen Menschen und die einhergehenden Veränderungen seiner Beziehungen zu anderen besser erfassen zu können, soll im Folgenden der Begriff der »Struktur« einer knappen Begutachtung unterzogen werden.

7.1.2.3 »Struktur«

Für das angestrebte Modell wird ein Begriff von »Struktur« von Nutzen sein, der innere, äußere und durchdringende Zusammenhänge des einzelnen Menschen (mit seiner Umwelt) erfassbar und damit darstellbar macht. Mit Dieter Lenzen kann ein solcher Begriff kurz definiert und mit Yvonne Ehrenspeck erweitert werden.

In seinen »Pädagogischen Grundbegriffen« (vgl. Lenzen 1989) hält Dieter Lenzen fest:

Als Struktur wird die Qualität notwendiger Interdependenzen eines Systems bezeichnet, die zeitweise gesetzmäßigen Transformationen unterliegen, welche die Totalität der Struktur erfassen, aber den Rahmen des Systems nicht sprengen, weil eine Struktur sich selbst reguliert, wobei sie aufgrund der je momentanen Betrachtung invariant und formalisiert erscheint [kursiv im Orig.].

(Lenzen 1989, S.1460)

Da Strukturen sich in zwei Ebenen teilen lassen, nämlich der Oberflächenstruktur und der Tiefenstruktur, verwirklicht sich die strukturelle Methode in der Erschließung der, den

Oberflächenstrukturen zugrundeliegenden Tiefenstrukturen sowie der Transformationsregeln, welche die eine aus der anderen herleiten lassen (vgl. Ehrenspeck 2001, S.23).

Um Kategorienfehler zu vermeiden sind in der Ausarbeitung des angestrebten Modells begriffliche Ebenen zu unterscheiden. Diese werden als Erklärungsebenen erachtet, wie sie mit dem Supervenienzmodell unter dem Gliederungspunkt 5.2 beschrieben wurden.

Da die – wenn man sie so benennen möchte – archäologischen Untersuchungen unter dem Gliederungspunkt 2.1.1 offenlegten, dass es immer wieder zu Neudefinitionen von Begriffen kam, die mit der Intersexualität zusammenhängen oder -hingen und diese Begriffe dadurch verschiedene Erklärungsebenen sozusagen vertikal durchwanderten (z.B. »Homosexualität als psychosexuelle Intersexualität« versus »Intersexualität als endokriner Zustand«), erscheint die angekündigte Verwendung des Supervenienzmodells als ergänzungswürdig.

Zwar erfasst Lenzen die Veränderung eines Systems in der Zeit und verweist auf den jeweiligen Moment der Betrachtung des sich verändernden Systems, indem er diese Betrachtung als eine Momentaufnahme beschreibt, die das System starr, eben „invariant und formalisiert“ (Lenzen 1989, S.1460) erscheinen lässt. Jedoch könnte hierbei durchaus ein System beschrieben werden, dessen einzelne Elemente – verstanden als miteinander verbindbare Knotenpunkte – lediglich in der Anzahl ihrer ein- und ausgehenden Verbindungen in der Zeit variieren. Die Veränderbarkeit der einzelnen Elemente selbst, um genau zu sein, das *Zustandekommen* der einzelnen Elemente alleinig *durch* die jeweilige Beziehung zum jeweils anderen, wird damit allerdings nicht berücksichtigt – außer unter der Annahme von Kopierfehlern zwischen zwei Momenten (vgl. Baecker 2018, S.15).

Die Veränderbarkeit einzelner Elemente eines Systems bzw. einer Erklärungsebene und deren Bedeutungsgewinn in Abhängigkeit ihrer Relation bzw. Differenz zueinander, versuchen Deleuze und Guattari mit ihrem »Rhizom« zu erfassen (vgl. Deleuze/Guattari 1977). Die beiden Autoren stellen hiermit der »Struktur« ein System gegenüber, welches keine Punkte oder Positionen beinhaltet, sondern lediglich Linien (vgl. ebd., S.14). Mit ihrem poststrukturalistischen Modell zur Weltbeschreibung sprechen sich die beiden gegen eine hierarchische Strukturierung – häufig verdeutlicht anhand einer dichotomischen Baum- oder Wurzelmetapher – und für eine Verweisstruktur aus, welche mit der Metapher des Wurzelgeflechts – eben dem Rhizom – beschrieben werden kann (vgl. ebd.). Die Logik des Baumes ist, nach Deleuze und Guattari, eine Logik der Kopie und der Reproduktion, deren Ziel die Beschreibung eines Status ist, beispielsweise „der Ausgleichsprozesse in intersubjektiven Beziehungen, oder die Erforschung eines bereits vorhandenen Unbewußten“ (ebd., S.21).

Strukturen oder generative Modelle seien von genetischen Achsen oder Tiefenstrukturen geprägt (vgl. ebd., S.20):

Eine genetische Achse gleicht einer objektiven Achseneinheit, auf der sich aufeinanderfolgende Stadien organisieren; eine Tiefenstruktur gleicht eher einer Basisfolge, die in ihre unmittelbaren Bestandteile zerlegt werden kann, während die Einheit des Produkts in eine andere Dimension übergeht, die transformationell und subjektiv ist.

(Deleuze/Guattari 1977, S.20)

Genetische Achse und Tiefenstruktur in diesem Sinne, können als Prinzipien der Kopie erachtet werden „und sind deshalb unendlich reproduzierbar“ (ebd.). Das Rhizom sei aber vielmehr als Karte, statt als Kopie zu verstehen:

Eine Karte hat viele Eingänge, im Gegensatz zur Kopie, die immer »auf das Gleiche« hinausläuft. Eine Karte hat mit der Performanz zu tun, während die Kopie immer auf eine vermeintliche »Kompetenz« verweist.

(Deleuze/Guattari 1977, S.22)

Die beiden Autoren kritisieren die Reproduktion „altbekannter Kopien“, wo vorhandene Modelle auf die Erfassung von Kompetenzen eines Kindes angewandt werden, statt seine Performanz zu kartographieren (vgl. ebd.). Die Wünsche bzw. Bedürfnisse des Kindes sollten nicht als Stadien auf einer genetischen Achse oder Positionen in einer Tiefenstruktur erfasst werden, sondern als „politische Optionen für Probleme, Ausgänge und Eingänge, Sackgassen, die das Kind politisch erlebt, das heißt mit der ganzen Kraft seines Wunsches“ (ebd.).

So könnte mit Deleuze und Guattari festgestellt werden, dass die dichotome Einteilung der Menschen in Männer und Frauen eine ständige Kopie in wissenschaftlichen genau wie in Alltagsmodellen erfährt, egal ob in der Einteilung typischer Verhaltensweisen, Gegenstände (Kleidung, Fortbewegungsmittel, Schmuck, etc.), Berufen oder der typischen Anatomie oder hormoneller Zustände im Gehirn, etc. Eine solche Struktur kann das Zustandekommen der dichotomischen Welteinteilung selbst nicht erfassen. Das Rhizom hingegen ist „allein durch die Zirkulation der Zustände definiert“ (ebd., S.35), „jede seiner Linien verweist nicht auf gleichartige Linien, sondern bringt sehr verschiedene Zeichensysteme ins Spiel und sogar nicht signifikante Zustände“ (ebd., S.34). Diese Linien, als einzige Elemente des Systems, können

sich, im Sinne der Knolle, verdicken, sie können sich überlagern und können sich wieder verdünnen und gänzlich verschwinden, nur um womöglich doch wieder zu erscheinen (vgl. ebd., S.34f).

Dem unter Gliederungspunkt 5.2 verwendeten Supervenienz-Modell widerspricht die Metapher des Rhizoms nicht, denn – zum einen – „Bäume können mit einem Rhizom in Verbindung stehen oder auch in ein Rhizom ausschlagen“ (ebd., S.29). Zum anderen kann eine Erklärungsebenen des Modells auch als das verstanden werden, was Deleuze und Guattari als »Plateau« definieren:

Jede Vielheit, die mit andern durch an der Oberfläche verlaufende unterirdische Stengel verbunden werden kann, so daß sich ein Rhizom bildet und ausbreitet, nennen wir Plateau [gesperrt im Orig.].

(Deleuze/Guattari 1977, S.35)

Mindestens die Begriffe, die in ihrem Umfang auf verschiedenen Erklärungsebenen Verwendung finden, können als solche Stengel betrachtet werden.

Die bildliche Darstellung eines Rhizoms erweist sich zwangsläufig als invariant und formalisiert (wenn sie nicht beispielsweise im Bewegtbild in ihrer Zeitlichkeit dynamisch visualisiert wird). Dennoch lässt sich in einem System dieser Art die Konstitution einer Entität in Differenz zum jeweils anderen erfassen.

Abschließend zu diesem Gliederungspunkt sei darauf verwiesen, dass Menschen dazu neigen, die Welt mit jenen Augen zu betrachten und zu interpretieren, die ihre Epoche ihnen leiht (vgl. Leroi-Gourhan 1988, S.22); Dampfkessel und Triebe, Schaltkreise und Gehirne. Rhizome ähneln in ihrer Beschreibung stark physikalischen Theorien wie der Schleifenquantentheorie, nach welcher sämtliche Teilchen des Universums als Endpunkte der Gravitationsfeldlinien verstanden werden und sich der Raum selbst, in welchem diese Linien sich befinden, erübrigt, da diese Linien der Raum *sind*, wenn man so verkürzen möchte (vgl. Rovelli 2018, S.59). Das Erkennen der Unzulänglichkeit rhizomatischer Kartographierung wird wohl nur eine Frage der Zeit bleiben, aber großzügig ausgelegt, zeichnet die Karte dies mit der ihr eigenen Offenheit bereits vor.

Wenn im Folgenden von »Struktur« die Rede sein wird, so wird dabei stets auf rhizomatische Systemzusammenhänge verwiesen.

7.2 »Bildung« in poststrukturalistischen Theorien

Die verschiedenen Diskurse der Erziehungswissenschaften übergreifend, scheint der Begriff der »Bildung«, wie wenige andere Begriffe, Einigkeit darüber herzustellen, dass er „als systematischer Ort der Reflexion über Begründung und Kritik pädagogischen Handelns unverzichtbar ist“ (Koller 2001, S.35; vgl. u.a. Klafki 2007, S.43f; Ruhloff 1991, S.171ff). Was unter »Bildung« zu verstehen ist variiert je nach Autor·in. Versteht man unter Bildung jedoch – in Abgrenzung z.B. zur »Erziehung«, die unter äußerer Einwirkung stattfindet –, einen Prozess, bei dem vornehmlich die Selbstbestimmung des sich bildenden Subjekts im Mittelpunkt steht, so steht der Begriff, traditionell typisch, eng mit einem empathischen Begriff von Subjektivität verknüpft (vgl. Koller 2001, S.35). Dies macht eine vorhergehende bildungstheoretische Auseinandersetzung mit der poststrukturalistischen Kritik am Subjektbegriff unumgänglich, möchte man poststrukturalistische Theorien fruchtbar nutzen. Koller veranschaulicht die Verknüpfung vom klassischen Bildungsgedanken mit einer gewissen Konzeption von Subjektivität unter Bezugnahme auf einen Aufsatz Wolfgang Klafkis, bzw. auf dessen Herausarbeitung der Grundzüge der zwischen 1770 und 1830 entstandenen klassischen Bildungskonzeptionen sowie deren Bedeutung für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung (vgl. ebd., S.36f; Klafki 2007, S.15ff):

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im klassischen Bildungsgedanken der Bildungsbegriff mit einer Konzeption von Subjektivität verbunden ist, die sich um zwei Pole zentriert: um einen Begriff von Selbstbestimmung, die als Voraussetzung und Ziel sowohl der individuellen wie der Gattungsentwicklung gilt, sowie um die Vorstellung einer Einheit, die nicht nur den Bezug der individuell verschiedenen Einzelsubjekte auf ein übergeordnetes Ganzes, sondern auch den inneren Zusammenhalt des Subjekts gewährleistet.

(Koller 2001, S.37)

Von dieser hier gezeichneten Subjektkonzeption setzen sich poststrukturalistische Theorien kritisch ab (vgl. ebd.). Koller veranschaulicht diese Kritik u.a. an Schriften Lacans und Foucaults, die jeweils andere Aspekte des Subjektbegriffs in den Fokus rücken (vgl. ebd.). Lacan konzentrierte sich auf „die Konstituierung des individuellen Subjekts im Verhältnis zu sich und zu anderen“ (ebd.), Foucault auf „die historische Hervorbringung von Subjekten durch bestimmte Machttechniken“ (ebd.).

7.2.1 Poststrukturalistische Kritiken des klassischen Subjektbegriffs

7.2.1.1 Lacan – psychoanalytische Kritik

Die Funktion des Spiegelstadiums erweist sich nun als ein Spezialfall der Funktion der *Imago*, die darin besteht, daß sie eine Beziehung herstellt zwischen dem Organismus und seiner Realität – oder, wie man zu sagen pflegt, zwischen der *Innenwelt* und der *Umwelt* [kursiv im Orig.].

(Lacan 1975, S.66)

Wenn Jacques Lacans psychoanalytische Theorien auch oft als undurchsichtig und unverständlich beschrieben werden und sich selbst Theoretiker·innen wie Michel Foucault oder Claude Lévi-Strauss schwertaten, Lacans »Schriften« zu verstehen (vgl. Althans 2001, S.219), so vermag man in seinen Theorien dennoch Ideen und Argumentationen aufzuspüren, welche sich als ertragreich für die Pädagogik erweisen können. Lacans Theorien scheinen oft erst in Paraphrasen anderer Theoretiker·innen wie Slavoj Žižek oder Judith Butler an Konkretem und Verwertbarem zu gewinnen (vgl. ebd.; Butler 2016, S.75ff; Žižek 2016b). Hierbei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Lacan selbst Praktiker, nämlich Psychiater und Psychoanalytiker war, „der in seinen spektakulären Seminaren vor allem zu angehenden Analytikern über die Praxis der Analyse, über den Umgang mit desorientierten Menschen sprach, die Schwierigkeiten mit dem Subjekt-Sein hatten“ (Althans 2001, S.219).

Eine Grundannahme Lacans lässt sich auch in vielen Begründungen für erzieherisches bzw. pädagogisches Handeln an sich auffinden, nämlich die der »physiologischen Frühgeburt« des einzelnen Menschen – ein Begriff, in dessen Zusammenhang der Zoologe Adolf Portmann gerne zitiert wird (vgl. Portmann 1969, S.31) – oder wie Lacan diese Annahme formuliert, der „Gegebenheit einer tatsächlichen, *spezifischen Vorzeitigkeit der menschlichen Geburt* [kursiv im Orig.]“ (Lacan 1975, S.66). Hierauf baut Lacans Theorie des »Spiegelstadiums« auf (vgl. ebd., S.61ff) anhand derer Hans-Christoph Koller Lacans Kritik an klassischen Subjektvorstellungen skizziert:

Diese Theorie besagt kurz gefasst, dass die psychische Instanz des Ich sich in der frühen Kindheit herausbilde, indem das Kind sich mit seinem eigenen Spiegelbild identifiziere, und dass diese Identifikation als Vorwegnahme künftiger Größe und Selbstständigkeit zu deuten sei. Denn während das Kind in dem Alter, in dem es sich für sein Spiegelbild zu interessieren beginnt, noch nicht über die motorische Kontrolle

seines Körpers verfüge, sondern diesen als zerstückelt wahrnehme und auf die Fürsorge anderer angewiesen sei, liefere ihm der Spiegel ein wohlumrissenes, ganzes Bild seiner Gestalt, in dem es seine künftige körperliche Reifung antizipiere. Lacan zufolge erkennt – oder besser: erzeugt – das Kind in der Identifikation mit dem eigenen Spiegelbild erst sich selbst als ein eigenständiges Ganzes, als autonomes und einheitliches Subjekt im oben skizzierten Sinn.

Entscheidend dabei ist für Lacan jedoch, dass sich dieses Subjekt einer Täuschung verdankt. Denn das Bild, mit dem das Kind sich identifiziert, ist ja etwas von ihm Verschiedenes, das ihm die Eigenschaft der Ganzheit voraus hat und gerade daraus seine Attraktivität bezieht. Diese Täuschung nun wird das Subjekt Lacan zufolge ein Leben lang begleiten.

(Koller 2001, S.38; vgl. Lacan 1975, S.61ff)

Diese letztere, innere Täuschung sollte hier als wesentlich für Lacans Spiegeltheorie erachten werden und weniger der eher metaphorisch zu lesende Verweis auf einen tatsächlichen Spiegel. Nur so bleibt diese Theorie auch im Allgemeinen gültig, um im Speziellen nicht beispielsweise von Geburt an blinde Menschen auszuschließen.

Jene Struktur, die das Verhältnis von Subjekt und Spiegelbild kennzeichnet, ist nach Lacan nun auch als konstitutiv für die Relation zwischen dem Subjekt und den anderen zu erachten (vgl. Lacan 1975, S.68). Die „*Imago* des Nächsten [kursiv im Orig.]“ (ebd.) tritt hierbei an die Stelle des Spiegelbildes, wodurch das Bild des anderen nun Bedingung für das Subjekt wird, das Subjekt jedoch die Andersheit des anderen leugnen muss, „um die damit verbundene Bedrohung für die mühsam erworbene Identität abzuwehren“ (Koller 2001, S.38). Das unvollkommene Ich (*je*) des Kindes identifiziert sich mit seinem Spiegelbild als einem Ich (*moi*) außerhalb seiner selbst (vgl. Althans 2001, S.223; Lacan 1975, S.66ff). Autonomie und Einheit des Subjekts gründen dem folgend also auf einer doppelten Verknennung:

Das Subjekt verkennt zum einen, dass es keineswegs aus sich selbst heraus existiert, sondern sich der Identifikation mit einem anderen, ihm irgendwie Überlegenen verdankt. Und zum zweiten muss es, um sich überhaupt mit diesem anderen identifizieren zu können, gerade dessen Andersheit verkennen – eine Verknennung, die sich Lacan zufolge in einer grundlegenden Aggressivität niederschlägt, die die Beziehung des Subjekts zu anderen zeitlebens strukturiert.

(Koller, S.38f; vgl. Lacan 1975, 63ff)

Sowohl die Autonomie des Subjekts als auch dessen Einheit sind hier also nur einhergehend mit einer grundlegenden Täuschung zu erlangen, nämlich über die Identifikation mit einem (vorgängigen) anderen sowie der gleichzeitigen Verkennung genau dieses anderen (vgl. Koller 2001, S.39). Die reale Andersheit des anderen bedroht somit stets die Autonomie und Einheit des Subjekts (vgl. ebd.). Beide können nur aufrechterhalten werden, „in dem das Subjekt entweder den anderen für sich vereinnahmt oder sich aggressiv von ihm abgrenzt“ (ebd.). Demzufolge ist die Bildung als eine Realisierung von Autonomie und Einheit des Subjekts „gebunden an ein Verhältnis zum anderen, das den Vorstellungen klassischer Bildungstheorien von humaner Intersubjektivität strikt zuwider läuft“ (ebd.).

7.2.1.2 Foucault – machtanalytische Kritik

Mit seinem Entwurf einer Geschichte der diversen Verfahren, durch welche in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden (vgl. Foucault 1994, S.243ff), leistet Foucault eine überwiegend historisch begründete Kritik klassischer Subjektvorstellungen (vgl. Koller 2001, S.39). In dieser Kennzeichnung der Subjektivierungstechniken lassen sich in dessen Arbeiten drei unterschiedliche Untersuchungsrichtungen feststellen, nämlich „erstens die Analyse der diskursiven Konstituierung des Menschen als sprechendes, arbeitendes und biologisches Subjekt in den Humanwissenschaften um 1800, zweitens die Untersuchung der praktischen Hervorbringung von Subjekten in Institutionen wie Psychiatrie und Gefängnis im Zuge der Durchsetzung moderner Disziplinartechniken“ (ebd.) und letztlich die Frage nach der eigenen Verwandlung eines Menschen in ein Subjekt, welcher sich Foucault v.a. hinsichtlich der Sexualität und eben auch der Intersexualität widmete (vgl. ebd.; Foucault 2012).

In Verbindung mit dem beschriebenen Subjektverständnis der klassischen Bildungstheorien erscheint Foucaults Verwendung des Subjektbegriffs interessant:

Im Gegensatz zu der von Klafki herausgearbeiteten Selbstbestimmung(sfähigkeit) betont Foucault das im Subjektbegriff (von. lat. subicere = unterwerfen) enthaltene Moment der Unterwerfung, die Resultat entweder fremden oder eigenen Tuns sein kann und dementsprechend dazu führt, dass man »Subjekt« (im Sinne von »Untertan«) eines anderen oder seiner selbst sein kann. In beiden Fällen aber ist eine Form von Macht im Spiel, die es genauer zu analysieren gilt [Hervorh. im Orig.].

(Koller 2001, S.40)

Während Koller die Analyse solcher subjektivierender Machttechniken am Beispiel von Disziplinartechniken, wie sie Foucault u.a. in »Überwachen und Strafen« (vgl. Foucault 2016)

durchführte, als besonders aufschlussreich für die Erziehungswissenschaften bewertet, kann mit Blick auf die oben formulierte Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ein weiteres Werk Foucaults genannt werden, das hier von besonderer Bedeutung zu sein scheint, nämlich »Über Hermaphroditismus« (vgl. Foucault 2012b). So schreibt Foucault in »Überwachen und Strafen«:

Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dieses weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus; er internalisiert das Machtverhältnis, in welchem er gleichzeitig beide Rollen spielt; er wird zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung.

(Foucault 2016, S.260)

Intersexuelle Menschen erfuhren spezielle subjektivierende Machttechniken:

Biologische Sexualtheorien, juristische Bestimmungen des Individuums und Formen administrativer Kontrolle haben seit dem 18. Jahrhundert in den modernen Staaten nach und nach dazu geführt, die Idee einer Vermischung der beiden Geschlechter in einem einzigen Körper abzulehnen und infolgedessen die freie Entscheidung der zweifelhaften Individuen zu beschränken.

(Foucault 2012, S.8f)

Und weiter:

Nicht mehr das Individuum entscheidet über das Geschlecht, zu dem es in rechtlicher und sozialer Hinsicht gehören will, sondern der Experte bestimmt, welches Geschlecht die Natur für es ausgewählt hat und an welches sich zu halten die Gesellschaft darum von ihm verlangen muss.

(Foucault 2012, S.9)

7.2.2 Konsequenzen der poststrukturalistischen Subjektkritik für die Bildungstheorie

Wie oben bereits behauptet, kann u.a. der Darstellung Klafkis, nach welcher der (klassische) Bildungsbegriff an die Annahme eines selbstbestimmungsfähigen und letztlich einheitlichen Subjekts gebunden sei (vgl. Klafki 2007, S.19ff), die gemeinsame Tendenz der poststrukturalistischen Theorien entgegengehalten werden, die sich in der Konzeption eines

dezentrierten Subjekts erkennen lässt (vgl. Koller 2001, S.42). Die Autonomie dieses dezentrierten Subjekts wird als Resultat diverser Formen der Fremdbestimmung und dessen Einheit in einer heterogenen Vielfalt von Sprachspielen aufgelöst (vgl. ebd.; Lyotard 2019, S.43ff).

Die Frage ist nun, ob mit dieser Kritik klassischer Subjektvorstellungen auch der Bildungsbegriff in seiner Funktion für Begründung und Kritik pädagogischen Handelns obsolet geworden ist oder ob die dargestellten Auffassungen einer dezentrierten Subjektivität nicht auch Ansatzpunkte für eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs liefern könnten, die dieser Kritik Rechnung trägt.

(Koller 2001, S.42)

Koller selbst widmet sich der letzteren dieser beiden Hypothesen in dem er u.a. die oben dargestellten Konzeptionen auf Überlegungen hin untersucht, „die sich als normative beziehungsweise ethische Aussagen verstehen lassen“ (ebd., S.42f).

7.2.2.1 Lacan – Bildung als Realisierung des Begehrens

Mit Lacans Weiterentwicklung der Freud'schen Psychoanalyse als einer Theorie der Subjektconstitution hin zu einem therapeutischen Verfahren, verleiht er seinem Werk eine normative Dimension, welche „nicht-affirmative, kultur- und gesellschaftskritische“ (Koller 2001, S.43) Züge trägt (vgl. Žižek 2016b, S.11ff). Die Frage nach dem Ziel dieser Therapie, lässt sich im »Spiegelstadium« ausfindig machen, nämlich „in Gestalt des Problems, ob und wie das Subjekt über die imaginäre Bindung an sein Spiegelbild hinaus gelangen kann“ (Koller 2001, S.43). Hans-Christoph Koller macht hier eine zu überschreitende Schwelle ausfindig, welche er durch die Formel »du bist« markiert sieht (vgl. ebd.). Diese verweist u.a. darauf, dass der Weg aus der narzisstischen Struktur des Spiegelstadiums durch einen Zuspruch gebahnt wird, welcher von außen an das Subjekt herangetragen wird (vgl. ebd.).

Lacans Reinterpretation des Freud'schen Werkes begann mit einer „linguistischen Deutung des gesamten psychoanalytischen Gebäudes“ (Žižek 2016b, S.11), welche sich in der, nach Slavoj Žižek, wohl bekanntesten Formel Lacans zusammenfassen lässt (vgl. ebd.): »Das Unbewusste ist strukturiert wie eine Sprache«, wobei Lacan selbst hier eine Redundanz ausfindig macht, bedeuten »strukturiert« und »wie eine Sprache« seiner Meinung nach doch dasselbe (vgl. ebd.; Lacan 2016, S.14).

Und so sind es die symbolische Struktur der Sprache und das Dazwischentreten eines Dritten, die in der Perspektive Lacans das Subjekt über die imaginäre Verknennung des Spiegelstadiums hinausführen (vgl. Koller 2001, S.43; Lacan 2015, S.127). Um dies verständlich zu machen, verweist Koller auf einen anderen Text Lacans, welcher sich der Ablösung des Subjekts aus der Beziehung zum primären Liebesobjekt widmet (vgl. ebd.):

Im *Liebesanspruch* sucht das Subjekt Lacan zufolge ähnlich wie im Spiegelstadium eine umfassende und ausschließliche Beziehung zu jenem anderen (im Normalfall der Mutter) herzustellen, von dem/r es sich die völlige Befriedigung seiner Bedürfnisse erhofft. Im Scheitern dieses Anspruchs, das strukturell durch das Dazwischentreten eines Dritten (normalerweise des Vaters) herbeigeführt wird, sieht Lacan den Grund des *Begehrens*. Dieses richtet sich auf den uneinlösbaren Rest an Befriedigung, der in jeder dualen Beziehung unerfüllt bleiben muss, aber zielt nicht auf die Beseitigung des damit verbundenen Mangels, sondern auf dessen endlose Verschiebung, nicht auf die totale Verfügung, über das eine Liebesobjekt, sondern auf die unendliche Differenz aller möglichen Objekte [kursiv im Orig.].

(Koller 2001, S.43f)

Hier nun tritt die Bedeutung der Sprache zutage, indem sie dem Subjekt aufgrund ihrer metonymischen Struktur ermöglicht, sein Begehren symbolisch zu realisieren und sich vom unerreichbaren Objekt zu lösen; die Sprache ermöglicht den Verweis eines Signifikanten auf alle anderen (vgl. ebd., S.44). Wie oben erwähnt, sind es also das Dazwischentreten eines Dritten und die symbolische Struktur der Sprache, die „das Subjekt über die imaginäre Verknennung des Spiegelstadiums hinaus führen, indem sie ihm die Möglichkeit (und Not) des Begehrens eröffnen“ (ebd.). Im Begehren also sieht sich das Subjekt genötigt, die Unverfügbarkeit und die Andersheit des anderen anzuerkennen, anstatt ihn lediglich als Spiegelung seiner selbst zu verstehen (vgl. ebd.).

Welche Konsequenz für die Bildungstheorie lässt sich schließlich aus diesen Überlegungen ziehen? Koller schlägt vor, „der Subjektkonstitution als imaginärer Identifikation mit einem verleugneten fremden Vor-Bild die Konzeption eines Bildungsprozesses gegenüber zu stellen, der es dem Subjekt ermöglicht, sein Begehren symbolisch zu realisieren“ (ebd.; vgl. Koller 1994, S.692). Wie auch in der Sprache, in der metonymische und metaphorische Operationen miteinander verbunden auftreten, so stehen Anspruch und Begehren wohl auch während bildenden Auseinandersetzungen zwischen Menschen oder zwischen Menschen und Objekten in einem komplizierten Verhältnis zueinander (vgl. ebd.). „Bildungsprozesse werden deshalb

immer auch ein Moment imaginärer Verknennung enthalten“ (Koller 2001, S.44; vgl. Koller 1994, S.692). Für Koller ist hierbei entscheidend, ob die Bildungsprozesse darüber hinaus auch das lacansche Ziel der analytischen Kur, nämlich die Anerkennung des Begehrens eröffnen, also „die Anerkennung einer unabschließbaren Verweisstruktur, die keine Wunscherfüllung je ganz ausloten wird“ (ebd.; vgl. Lacan 1975, S.214f).

7.2.2.2 Foucault – Bildung als Ästhetik der Existenz

Nach Hans-Christoph Koller ist es vor allem Foucaults Untersuchung von Subjektivierungsverfahren, an welche sich bildungstheoretische Überlegungen anknüpfen lassen (vgl. Koller 2001, S.44f). Jene Untersuchungen also, welche sich mit der Art und Weise beschäftigen, in welcher ein Mensch *sich selbst* zum Subjekt und damit zum Subjekt einer »Sexualität« bzw. eines entsprechenden moralischen Verhaltens macht (vgl. ebd.). Für eine Pädagogik, welche sich mit intersexuellen Menschen auseinandersetzt, erscheinen jedoch auch die Untersuchungen Foucaults von Bedeutung, welche sich der Humanwissenschaft und der Disziplinarsituation widmeten und damit der Frage, wie Menschen Gegenstand der Subjektivierung *durch andere* werden (vgl. ebd.); Foucaults Werk »Über Hermaphroditismus« darf wohl als eine Brücke zwischen beiden Untersuchungsrichtungen verstanden werden (vgl. Foucault 2012). Wenn er sich damit auch der, ihm mancherorts vorgeworfenen Widersprüchlichkeit schuldig gemacht haben mag (vgl. Lemke 1997, S.12), so sei hier dennoch auf Foucaults Selbstkritik hingewiesen, nach welcher er bei der Untersuchung der Disziplinarsituationen allzu sehr auf den Herrschaftstechniken beharrte:

Ich aber wurde mir mehr und mehr bewußt, daß es in allen Gesellschaften noch einen anderen Typ von Technik gibt: Techniken, die es Individuen ermöglichen, mit eigenen Mitteln bestimmte Operationen mit ihren eigenen Körpern, mit ihren eigenen Seelen, mit ihrer eigenen Lebensführung zu vollziehen, und zwar so, daß sie sich selber transformieren, sich selber modifizieren und einen bestimmten Zustand von Vollkommenheit, Glück, Reinheit, übernatürlicher Kraft erlangen. Nennen wir diese Techniken Technologien des Selbst.

(Foucault/Sennett o.J., S.35f)

Aus bildungstheoretischer Sicht interessant, schlägt Foucault in seiner Analyse antiker Sexualmoral erneut in diese Kerbe, wenn er sich dem Phänomen widmet, welches er als »Künste der Existenz« betitelt (vgl. Foucault 1989, S. 18; Koller 2001, S.45).

Darunter sind gewußte und gewollte Praktiken zu verstehen, mit denen sich die Menschen nicht nur die Regeln ihres Verhaltens festlegen, sondern sich selber zu transformieren, sich in ihrem besonderen Sein zu modifizieren und aus ihrem Leben ein Werk zu machen suchen, das gewisse ästhetische Werte trägt und gewissen Stilkriterien entspricht.

(Foucault 1989, S.18)

Diese »Existenzkünste« bzw. »Selbsttechniken« verloren nach Foucault an Gewicht und Autonomie, „als sie mit dem Christentum in die Ausübung einer Pastoralmacht integriert wurden und später in erzieherische, medizinische oder psychologische Praktiken“ (ebd., S.18). Koller definiert Bildung in Abhängigkeit dieser Existenzkünste wie folgt:

Bildung [...] wäre also als eine Art der Lebenskunst zu verstehen, in der sich das Subjekt mithilfe bestimmter Praktiken Erfahrungen aussetzt, die geeignet sind, es in einer Weise zu transformieren, deren Resultate zu Beginn nicht absehbar sind.

(Koller 2001, S.46)

Konkreter wird Koller, indem er die Selbsttransformierung am Beispiel der Technik des Schreibens erläutert und damit gleichzeitig auf die Nähe der Selbstumformung zur ästhetischen Erfahrung verweist (vgl. ebd., S.46). Hierzu zwei weitere Zitate Foucaults:

Wenn ich ein Buch schreiben müßte, um das mitzuteilen, was ich schon gedacht habe, hätte ich niemals den Mut, es zu beginnen. Ich schreibe gerade deswegen, weil ich noch nicht weiß, was über eine Sache zu denken ist, die mein Interesse auf sich zieht. Also mache ich es, das Buch transformiert mich, modifiziert das, was ich denke.

(Foucault nach Schmid 2000, S.315)

Im Grunde schreibe ich nicht, weil ich etwas im Kopf habe, ich schreibe nicht, um darzulegen, was ich bereits mit mir selbst und für mich selbst dargelegt und analysiert habe. Schreiben heißt im Wesentlichen, eine Arbeit anzugehen, dank derer und an deren Ende ich für mich selbst womöglich etwas finden kann, was ich zunächst nicht gesehen hatte.

(Foucault 2012a, S.45)

Neben der Erkenntnis, dass Schreiben als eine Technik der Selbsttransformation dienen kann, tritt hier die Bestätigung ans Tageslicht, dass kein autonomes, einheitliches Subjekt für Prozesse dieser Art notwendig zu sein scheint (vgl. Koller 2001, S.46).

Wenn auch dieser Transformationsprozess Resultat einer ‚gewußten und gewollten‘ Praktik ist, handelt es sich dennoch nicht um einen Vorgang, der vom Subjekt geplant und gesteuert werden könnte, weiß es doch zu Beginn nicht, was am Ende aus ihm und seinem Denken geworden sein wird [Hervorh. im Orig.].

(Koller 2001, S.46)

7.3 Die normative Dimension des dekonstruktivistischen Denkens Foucaults

Mit der Berufung auf normative Aspekte in der Theorie Michel Foucaults, lässt sich behaupten, dass sich eine Pädagogik, die sich auf poststrukturalistische Theorien bezieht, nicht von jeglicher Formulierung von Zielen und Sollzuständen freisagen muss. Im Folgenden wird hierfür die Relation von Dekonstruktion und Handlungsanweisung untersucht, um anschließend Foucaults Figur des ›spezifischen‹ Intellektuellen‹ zu profilieren.

7.3.1 Dekonstruktion und Handlungsanweisung

Am Ende des 18. Jahrhunderts entstand laut Michel Foucault eine neue Technologie des Sexes, die, wenn auch nicht gänzlich unverwandt der Thematik der Sünde, im Wesentlichen dem Bereich der Kirche entzogen war (vgl. Foucault 2014, S.115):

Vermittels der Pädagogik, der Medizin und der Ökonomie machte sie aus dem Sex nicht nur eine Laiensache, sondern eine Staatssache. Oder besser: eine Angelegenheit, in der sich der gesamte Gesellschaftskörper und fast jedes seiner Individuen der Überwachung unterziehen mußten. Eine neue Technologie auch insofern, als sie sich auf drei Achsen entwickelte: der Pädagogik mit der spezifischen Sexualität des Kindes als Zielscheibe, der Medizin mit der sexuellen Physiologie der Frauen als Zielscheibe und der Demographie, deren Ziel die spontane oder geplante Geburtenregelung war.

(Foucault 2014, S.115)

Jeder dekonstruktive Ansatz, zielt mit seinen jeweiligen Arbeitsmethoden darauf ab, die Konstruiertheit von Wirklichkeit aufzuzeigen, um gleichzeitig die Möglichkeit neuer Konstruktionen zu eröffnen (vgl. Szemerédy 2001, S.255). „Dabei geht es immer in besonderer Weise darum, den eigenen Anteil an Konstruktionsprozessen von Kategorien (wie die Kategorie Geschlecht) und Hierarchien kritisch zu betrachten“ (ebd.).

Gegner:innen dekonstruktiver bzw. postmoderner Theoriebildung stellen die Frage danach, wie ein konkreter Handlungsbezug begründet und hergestellt werden kann, "wenn der normative Horizont in dem sich das Handeln bewegen soll, im Unklaren bleibt" (ebd., S.256). Diese normative Unklarheit wurde v.a. Michel Foucault wiederholt vorgeworfen (vgl. ebd.). Nancy Fraser behauptet beispielsweise, dass die Machtanalyse Foucaults keine konsistente normative Strategie mit sich führt (vgl. Fraser 1994, S.50), weshalb er womöglich nichts zur Verwirklichung bestimmter Werte wie Gleichberechtigung oder Gerechtigkeit beizutragen haben könnte (vgl. Szemerédy 2001, S.256). Szemerédy vertritt jedoch den Standpunkt, dass sich gewisse Teile seines dekonstruktiven Ansatzes sehr wohl verwerten lassen, um eine normative Grundlage für politisches, soziales und damit wohl auch für pädagogisches Engagement zu erarbeiten (vgl. ebd.). Foucault gehe es nämlich nicht um Dekonstruktion als Selbstzweck, sondern diese stehe bei ihm unmissverständlich "im Dienste des Kampfes gegen verfestigte Machtstrukturen" (ebd., S.257; vgl. Foucault 1992, S.52). Er unterwerfe gängige Theorien der Macht zwar einer Kritik, jedoch gebe er dabei Herrschaftskritik und einem möglichen Widerstand nicht gänzlich den Laufpass (vgl. Szemerédy 2001, S.257).

U.a. in Ausarbeitung seiner Repressionshypothese im ersten Band von »Sexualität und Wahrheit« misst Foucault dem Widerstand gegenüber dem, was er als »Bio-Macht« bezeichnen wird, Bedeutung bei (vgl. Foucault 1993b, S.30). »Bio-Macht« ist nach Foucault der moderne Machttypus, welcher die Gegenwart bzw. Foucaults damalige Gegenwart bestimmt und welcher „nicht mehr mittels Repression, Verbot, Zensur und Einschränkung arbeitet, sondern Kontrolle, Organisation und Überwachung ins Zentrum [der] Taktiken stellt“ (Szemerédy 2001, S.257; vgl. Foucault 1993b, S.27ff; Kögler 2004, S.92ff).

Die moderne Bio-Macht gibt sich dezentralisiert und zielt auf den individuellen Körper ab, sie wirkt über ein Netz von Praktiken, welches die Individuen direkt formt oder sie indirekt zu Objekten einer Selbstkontrolle macht (vgl. Foucault 1993a, S.32ff; Szemerédy 2001, S.257). Die Bio-Macht manifestiert sich innerhalb von Subjektbeziehungen und arbeitet mit kontrollierenden und regulierenden Mechanismen; sie zielt darauf, „das Leben zu sichern und im Hinblick auf Wert und Nutzen zu organisieren“ (Szemerédy 2001, S.257; vgl. Foucault 1993a, S.32ff). Dies geschieht über die Ausrichtung des jeweiligen Subjekts nach einer Norm;

der historische Effekt dieser Machttechnologie ist dann die Normalisierungsgesellschaft (vgl. Foucault 1993b, S.40f; Szemerédy 2001, S.257f). Pädagogische Institutionen jeder Art laufen stets Gefahr, die Normierung der Gesellschaft und damit einhergehend die Bio-Macht zu unterstützen (vgl. Foucault 2014, S.115; Szemerédy 2001, S.258).

Überall wo [Lüste] sich zu äußern wagten, hat man Überwachungseinrichtungen und Fallen geschaffen, die sie zum Geständnis zwingen sollen, hat man unerschöpfliche, korrigierende Diskurse durchgesetzt und die Eltern und Erzieher alarmiert, indem man in ihnen den Verdacht erweckte, alle Kinder seien schuldig und mit ihnen alle Eltern und Erzieher, die sie nicht genug verdächtigen; man hat sie zu ständiger Wachsamkeit vor dieser wiederkehrenden Gefahr gerufen, hat ihr Verhalten vorgeschrieben und ihre Pädagogik recodiert, hat den Raum der Familie den Zugriffen eines ganzen medizinisch-sexuellen Regimes unterworfen.

(Foucault 2014, S.46)

Das »Laster« bzw. das Defizit des Kindes erschien Foucault dabei weniger als ein Gegner sondern vielmehr als ein Stützpunkt der Macht (vgl. ebd., S.47): Ein unumgängliches Scheitern, das Aussichtslose an dem Vorhaben der Unterdrückung dieses Übels, vermehrt tatsächlich die „Relaisstationen und Wirkungen“ (ebd.) der Macht, lässt sie weiter voranschreiten und „vergrößert, unterteilt, verzweigt“ (ebd.) ihre Zielscheibe (vgl. ebd., S.46f). „Scheinbar handelt es sich um ein Sperrdispositiv, tatsächlich aber hat man rund um das Kind endlose *Durchdringungslinien* gezogen [kursiv im Orig.]“ (ebd., S.47). Auch die Jagd auf die peripheren Sexualitäten bringt eine »Einkörperung der Perversion« mit sich, genau wie eine neue »Spezifizierung der Individuen« (vgl. ebd.). Nach Foucault handle es sich also nicht um eine Ausschließung der „tausend abweichenden Sexualitäten“ (ebd., S.48) sondern vielmehr um eine Spezifizierung und regionale Verdichtung und dem Durchsäen der Wirklichkeit, wie auch der Einkörperung in das Individuum (vgl. ebd.). Stärker als mit (den alten) Verboten gehen mit dieser Form der Macht Prüfungen und Beobachtungen einher, ein Austausch von Diskursen durch Fragen, die Geständnisse erzwingen und damit auch Bekenntnisse, die Verhörsituationen übersteigen (vgl. ebd.; siehe Gp. 2.1). „Die Medizinisierung der sexuellen Abweichung ist gleichzeitig Wirkung und Instrument dieser Erfordernisse. Eingelassen in den Körper und zum festen Charakter der Individuen geworden, verweisen die Absonderlichkeiten des Sexes auf eine Technologie der Gesundheit und des Pathologischen“ (Foucault 2014, S.48). Wenn Foucault hier auch die Sexualität im Sinne der sexuellen Orientierung meint, so lässt sich diese

Aussage angesichts der oben getätigten Beschreibungen des medizinischen, wie gesamtgesellschaftlichen Umgangs mit intersexuellen Menschen auch auf Sex im Sinne des körperlichen Geschlechts formulieren. So ließe sich, Foucault weiter auslegend, behaupten, dass auch das körperliche Geschlecht eine medizinische und medizinisierbare Angelegenheit geworden ist und es deshalb aufzuspüren ist „als Läsion, Dysfunktion oder Symptom auf dem Grund des Organismus, auf der Oberfläche der Haut oder unter den Zeichen des Verhaltens“ (ebd.).

Die medizinische Prüfung, die psychiatrische Untersuchung, der pädagogische Bericht, die familiären Kontrollen mögen durchaus global und augenscheinlich darauf zielen, alle abirrenden oder unproduktiven Formen der Sexualität zu verneinen, tatsächlich aber funktionieren sie als Doppelimpulsmechanismen: Lust und Macht. Lust, eine Macht auszuüben, die ausfragt, überwacht, belauert, erspäht, durchwühlt, betastet, an den Tag bringt; und auf der anderen Seite eine Lust, die sich daran entzündet, dieser Macht entrinnen zu müssen, sie zu fliehen, zu täuschen oder lächerlich zu machen. Macht, die sich von der Lust, der sie nachstellt, überwältigen lässt; und ihr gegenüber eine Macht, die ihre Bestätigung in der Lust, sich zu zeigen, einen Skandal auszulösen oder Widerstand zu leisten, findet. Erschleichung und Verführung, Konfrontation und gegenseitige Verstärkung: seit dem 19. Jahrhundert haben Eltern und Kinder, Erwachsene und Jugendliche, Erzieher und Schüler, Ärzte und Kranke, der Psychiater mit seiner Hysterischen und seinen Perversen nicht aufgehört, dieses Spiel zu spielen. Diese Appelle, Ausweichmanöver und Reizkreise haben um die Sexe und die Körper nicht unüberschreitbare Grenzen, sondern die *unaufhörlichen Spiralen* der Macht und der Lust gezogen [kursiv im Orig.].

(Foucault 2014, S.49)

In vorsichtiger Distanz zu Foucault lässt sich der strukturelle Ursprung der Lebenswirklichkeit der (intersexuellen) Menschen in einer Verkettung von Handlungsfeldern verorten, in welchen die Menschen lustsuchend aushandeln, auf welche Art sich jemand und allem vorab *wer* sich jeweils mächtig fühlen kann. Die Verkettung bzw. Vernetzung solcher Aushandlungen bringt die institutionellen und alltagskonstituierenden Strukturen mit sich, in welchen sich die Menschen schließlich wiederfinden. Mit dem oben erwähnten Begriff der *episteme* ist darauf hinzuweisen, dass auch die institutionelle Reflexion über Teile dieser Strukturen – nämlich die Gesamtheit der wissenschaftlichen Bestrebungen – durch diese Vernetzung zustande kam und kommt (vgl. Foucault 2014, S.95).

Die Tendenz, kulturelle Gewohnheiten im Prozess der Wissensvermittlung als natürliche Zustände zu beschreiben, lässt das Wissen um die soziale Konstruktion dieser Gewohnheiten und des Wissens an sich verblassen (vgl. Barthes 2016, S.227; Berger/Luckmann 2013, S.49ff). So wird Butlers Annahme plausibel, dass nicht nur das *Gender* sozial konstruiert wurde, sondern ebenfalls der *Sex* als scheinbar empirisch belegbares, dichotomisierbares Fundament des *Genders* (vgl. Butler 2012, S.26; siehe Gp. 5.1.3, 6.1.2).

Foucault sieht so gleichfalls die Annahme entstanden, es gebe eine sündige Natur (vgl. Foucault 2014, S.17). Um eine Variante dieser Annahme handelt es sich wohl auch bei der Auffassung, intersexuelle Menschen stellten bereits mit ihrer Geburt einen zu behebenden Verstoß gegen den menschlichen Sollzustand dar. Die Erkenntnis um die soziale Konstruktion dieser Annahmen und des Wissens um die Geschlechter des Menschen im Allgemeinen genügt jedoch nicht, um pädagogische Handlungsziele formulieren zu können.

Allzu leichtfertig könnte man auf historische Evidenz verweisen (siehe Gp. 1.3, 2, 3, 4), um die tief verankerte Unterdrückung intersexueller Körper, intersexueller Geschlechtsempfindungen und damit intersexueller Menschen an sich in ihrer Hartnäckigkeit zu beschreiben und um letztlich den Standpunkt zu vertreten, dass dieser Unterdrückung nicht mit schnellen Mitteln beizukommen sein könne. Einer solchen »Repressionshypothese« stellt Foucault jedoch drei Einwände entgegen:

Erster Einwand: ist die Repression des Sexes tatsächlich historisch evident? Handelt es sich bei dem, was sich auf den ersten Blick zeigt – und was folglich eine Ausgangshypothese aufzustellen erlaubt –, tatsächlich um die Verschärfung oder gar Einrichtung eines Systems der Unterdrückung des Sexes seit dem 17. Jahrhundert? Die eigentliche historische Frage. Zweiter Einwand: gehört die Mechanik der Macht und zumal diejenige, die eine Gesellschaft wie die unsrige ins Spiel bringt, tatsächlich im wesentlichen zur Ordnung der Unterdrückung? Sind Verbot, Zensur und Verneinung tatsächlich die Formen, in denen sich die Macht, möglicherweise in jeder, sicherlich aber in unserer Gesellschaft entfaltet? Die historisch-theoretische Frage. Und schließlich der dritte Einwand: unterbricht der gegen die Unterdrückung gerichtete kritische Diskurs den Lauf eines bis dahin unangefochten funktionierenden Machtmechanismus, oder gehört er nicht vielmehr zu demselben historischen Netz wie das, was er anklagt (und zweifellos entstellt), indem er es als »Unterdrückung« bezeichnet?

(Foucault 2014, S.17f)

Foucault stellt also die Frage, ob sich überhaupt ein Bruch zwischen dem Zeitalter der (vermeintlichen) Repression und dem der kritischen Analyse dieser Repression ausfindig machen lässt (vgl. ebd., S.18).

Mit Heydorn ließe sich hier anmerken, dass beispielsweise die Bildung als (säkuläre) Institution schon seit dem griechischen Sophismus „eine Dialektik von institutionaler Bildung und menschlicher Befreiung“ (Heydorn 2004, S.17) mit sich bringt; „sie kündigt die Hand an, die den Griff bricht“ (ebd.). So trägt die Pädagogik tatsächlich zu einem dialektischen Prozess bei, der Verlagerungen der Macht zwar ermöglicht, die Mechanik dieser Verlagerung jedoch konserviert (vgl. Chesterton 2015, S.219). Eine Pädagogik, welche sich in Relation zum stark repressiven Umgang mit intersexuellen Menschen innerhalb der letzten Jahrhunderte stellt, muss sich so gestalten, dass sie nicht alleinig die ausfindig gemachten Merkmale der Repression »bekämpft«, nur um unbemerkt eine Wiederherstellung alter Verhältnisse mit neuvergebenen Machtverhältnissen zu begünstigen. Es erscheint eine tiefgehende und konsequente historische Reflexion von Nöten, die sich beispielsweise mit den hilfsökonomischen Strukturen karitativer Institutionen, den selbsterhaltenden Strukturen von Sonderschulsystemen oder den differenzverfestigenden Strukturen innerhalb mono- oder koedukativer Maßnahmen beschäftigt (vgl. Sennett 2010, S.157ff; Speck 2011, S.20ff; siehe Gp. 6.4.2).

Zudem sollte die Aufrechterhaltung der Machtmechanismen anteilig auch dem einzelnen Menschen zugesprochen werden (vgl. Foucault 2014, S.49; s.o.). Beispielsweise können mit Boris Wandruszka vier Formen des Krankheitsgewinns benannt werden, in welchen der diagnostizierte und therapierte intersexuelle Mensch die, bei Foucault beschriebene Lust an Machtverhältnissen erfahren könnte (vgl. ebd.; Wandruszka 2004, S.212):

1. den Gewinn, der durch die Symptomatik selbst erzielt wird (primärer Krankheitsgewinn)
2. den Gewinn, der durch Zuwendung und Gratifikation aus der Umwelt erreicht wird (sekundärer Krankheitsgewinn)
3. den Gewinn, der durch Projektion und Delegation einer Störung bzw. ihrer angeblichen Verursachung auf bzw. an Andere erhandelt wird (tertiärer Krankheitsgewinn); und
4. den Gewinn durch positive ideologische Um- und Aufwertung des Leidens bzw. der Krankheit selbst (quartiärer Krankheitsgewinn) [...]

(Wandruszka 2004, S.212)

Foucaults Worte auf das Phänomen der Intersexualität beim Menschen richtend, käme es in erster Linie weniger darauf an, ob man Verbote oder Erlaubnisse formuliert oder das zu benutzende Vokabular festlegt, sondern „vielmehr interessiert uns, *daß* man davon spricht, wer davon spricht, interessieren uns die Orte und Gesichtspunkte, von denen aus man spricht, die Institutionen, die zum Sprechen anreizen und das Gesagte speichern und verbreiten, kurz die globale »diskursive Tatsache«, die »Diskursivierung« [Hervorh. und kursiv im Orig.]“ (Foucault 2014, S.19) der Intersexualität respektive ihrer Negation. Es gilt die »polymorphen Techniken der Macht« herauszuarbeiten, also die Kanäle und Diskurse, über welche die Macht individuelle Verhaltensweisen verändert (vgl. ebd.). Dies kann sie durch Verweigerung, Absperrung und/oder Disqualifizierung bewerkstelligen, aber auch durch Anreizung oder Intensivierung (vgl. ebd.). Letztlich kommt es uns mit Foucault nicht darauf an, ob die diskursiven Produktionen und Machtwirkungen tatsächlich eine Wahrheit der Intersexualität ans Tageslicht bringen oder Lügen, die jene Wahrheit nur verdunkeln, „sondern darauf, den »Willen zum Wissen« freizulegen, der ihnen gleichzeitig als Grundlage und Instrument dient [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.).

Kommen wir auf Szemerédys Untersuchung der normativen Dimension der Foucault'schen Werke zurück. Hier stellt sich nun die Frage, ob der größere Nutzen des Dekonstruktivismus für die Pädagogik nicht eher darin liege, festgefahrene Denkmuster aufzubrechen oder zumindest aufzuweichen und weniger darin, praktische Handlungsanweisungen zu geben (vgl. Szemerédy 2001, S.259). Konkrete Handlungsweisungen kommen schließlich stets einschränkenden Neukonstruktionen heuristischen Charakters gleich (vgl. ebd.). Dazu Foucault selbst:

Es gibt im Leben Augenblicke, da die Frage, ob man anders denken kann, als man denkt, und anders wahrnehmen kann, als man sieht, zum Weiterschauen oder Weiterdenken unentbehrlich ist. [...] Es ist immer etwas Lächerliches im philosophischen Diskurs, wenn er von außen den andern vorschreiben und vorsagen will, wo ihre Wahrheit liegt und wie sie zu finden ist, oder wenn er ihnen in naiver Positivität vorschreiben will, wie sie zu verfahren haben.

(Foucault 1989, S.15f)

Die Orte, in welchen Widerstand gründen kann, nämlich Theorie und Praxis, Wissen und Macht, bedingen sich nach Michel Foucault gegenseitig, sie greifen in einander und stehen über die Machttechniken in Verbindung zu einander (vgl. Szemerédy 2001, S.258). Foucaults

Absicht war es schließlich, „eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault 1994, S.243).

Szemerédy leitet nun aus der beschriebenen normativen Dimension des Foucault'schen Denkens und der Rolle, die dieser den Intellektuellen beimisst, ein dekonstruktiv geprägtes sozialarbeiterisches Selbstverständnis ab. Dieses – um es gleichzeitig auf ein allgemeines pädagogisches Selbstverständnis umzumünzen – wäre wie folgt zu zeichnen:

7.3.2 Die spezifische Intellektuelle

7.3.2.1 Foucaults spezifische Intellektuelle als Leitfigur

Pädagog:innen müssten jederzeit dazu bereit sein, sich selbst und die Maßstäbe, nach denen sie ihr Denken und Handeln ausrichten kritisch zu hinterfragen und auf inhaltlich eindeutig bestimmte Handlungsanweisungen zu verzichten, laufen diese doch dem dekonstruktiven Denken zuwider (vgl. Szemerédy 2001, 259). Der Foucault'sche dekonstruktive Maßstab zeigt sich dabei als paradox, da er „sich als kritisch gegenüber jeder Art von Maßstäben erweist und dennoch das Ziel der Verflüssigung von Herrschaftsstrukturen nicht aus den Augen verliert“ (ebd., S.259f). Die damit vorgeschlagene Norm muss somit inhaltlich leer bleiben, da jegliche Norm kontingent ist und eben die Verabsolutierung von Normen diverse Gefahren für die Gesellschaft bzw. für die Pädagogik mit sich führt (vgl. ebd., S.260). Im Allgemeinen könnte jeglicher inhaltlichen Programmatik für die Entwicklung einer modernen Moral mit Foucault entgegnet werden (vgl. ebd.):

Die Idee eines Programms mit Vorschlägen ist [...] gefährlich. Sobald ein Programm vorliegt, wird es zum Gesetz, das heißt es verbietet andere Entwürfe und Erfindungen. [...] Das Programm muß leer sein. Man muß einen Hohlraum schaffen, zeigen wie die Dinge historisch zufällig eingetreten sind, zwar aus diesem oder jenem verstehbaren Grund, aber nicht notwendig. Man muß das Verstehbare auf dem Hintergrund des Leeren erscheinen lassen, Notwendigkeiten verneinen und denken, daß das Vorhandene noch lange nicht alle möglichen Räume ausfüllt. Das hieße eine wirkliche unumgehbare Herausforderung aus der Frage machen: womit kann man spielen und wie ein Spiel erfinden?

(Foucault o.J., S.92f)

Wie also mag sich Normatives von solcher inhaltlichen Leere ableiten lassen? Die »spezifische Intellektuelle« ist eine Art Denkfigur im Werk Foucaults, welcher Szemerédy

die Rolle der/des Pädagog-in eingießt (vgl. Szemerédy 2001, S.260f). Die universellen Linksintellektuellen· ablösend, gibt es für die jeweiligen spezifischen· Intellektuellen·, wie auch für Foucault, nicht die *eine* Wahrheit, *eine* Gerechtigkeit, *eine* Macht oder *eine* Unterdrückung, sondern ihre Arbeit entwickelt sich aus spezifischen, lokalen Orten, wie beispielsweise dem Krankenhaus, dem Gefängnis oder eben, um Foucault weiter auszulegen, der Schule (vgl. ebd., S.261). „An diesen Orten geht es darum, die Betroffene·n selbst sprechen zu lassen (vgl. ebd.). Es sind nicht die globalen Probleme, die· spezifischen· Intellektuellen· interessieren, sondern die konkreten, realen, täglichen Kämpfe, in denen Machtverhältnisse mittels bestimmter Praktiken ständig neu hergestellt und aufrecht erhalten werden“ (ebd.). Von Bedeutung ist also zunächst lokales, spezifisches Wissen, welches von den Beteiligten erworben wird und vielfältige Querverbindungen zulässt und wodurch diverse Orte der Politisierung entstehen (vgl. ebd.). Di·e Pädagog-in als spezifische· Intellektuelle· agiert auf der hintergründigen Vorstellung moderner Macht, wie sie Foucault in »Der Wille zum Wissen« entwickelte (vgl. ebd.; Foucault 2014); Foucault dazu auch an anderer Stelle:

Der spezifische Intellektuelle stößt auf Hindernisse und setzt sich Gefahren aus. Der Gefahr, sich auf vorübergehende Kämpfe zu beschränken und sich auf begrenzte Forderungen einzulassen, die Gefahr, sich von den politischen Parteien oder den Gewerkschaftsapparaten, die diese lokalen Kämpfe führen, manipulieren zu lassen, der Gefahr vor allem, diese Kämpfe mangels einer globalen Strategie und Unterstützung von außen nicht weiter entwickeln zu können, der Gefahr schließlich, daß ihm niemand oder nur sehr kleine Gruppen folgen.

(Foucault 1978, S.49f)

Mit dem Begriff der »Gefährlichkeit« entzieht sich Foucault ein weiteres Mal einem konkreten normativen Kriterium, verhindert der Begriff doch eine Einteilung in gut oder schlecht, wahr oder falsch (vgl. Szemerédy 2001, S.261). Die Gefährlichkeit veranlasst den Einzelnen zur Handlung und stellt ihn vor eine ethisch-politische Wahl der jeweiligen Hauptgefahr, gegen welche es gilt, aktiv zu werden (vgl. ebd.). „Foucaults Ethik zielt auf die Ausarbeitung selbstbestimmter Formen von Subjektivität und das Vermeiden von Herrschaftseffekten“ (ebd.). Hieraus, und aus Foucaults Unterscheidung zwischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, lassen sich Indikatoren ableiten, welche das Erkennen der jeweiligen (Haupt-)Gefahr ermöglichen (vgl. ebd.). Mit dieser Unterscheidung zwischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen gehen Machtverhältnisse nicht mehr im Begriff der Herrschaft auf

(vgl. ebd.; s.o.). Machtbeziehungen zeigen sich „als strategische [Spiele] zwischen Freiheiten“ (Foucault 1993a, S.26); Herrschaftszustände konstituieren sich dadurch, dass „die Machtbeziehungen derart fest geworden [sind], dass sie dauernd unsymmetrisch sind und der Freiheitsspielraum äußerst beschränkt ist“ (ebd., S.20). Um also im Sinne Foucaults Ethik zu agieren, begibt sich die spezifische Intellektuelle an den „Punkt, wo die ethische Hauptaufgabe und der politische Kampf für die Achtung vor dem Gesetz, die kritische Reflexion gegen die mißbräuchliche Regierungstechniken und die ethische Suche nach dem, was die individuelle Freiheit zu begründen erlaubt, ineinandergreifen“ (ebd., S.26)

Philosophie heute, deren Repräsentant in diesem Sinne der/die spezifische Intellektuelle ist, hat [...] die kritische Funktion alle Erscheinungen der Herrschaft auf allen Ebenen und in jeder Form in der sie sich darstellt (politisch, ökonomisch, sexuell, institutionell) in Frage zu stellen.

(Szemerédy 2001, S.262; vgl. Foucault 1993a, S.28).

Pädagog_innen, die als spezifische Intellektuelle intersexuellen Menschen gerecht werden wollen, haben sich demnach zu fragen, in welcher Form sich pädagogische Institutionen an der Konstitution der Geschlechterhierarchie und Manifestation einer Geschlechterdichotomie beteiligen und beteiligten. Wo konstruieren pädagogische Institutionen einen binären Geschlechtergegensatz und unterbinden die Auffassung eines Geschlechterkontinuums (vgl. Szemerédy 2001, S.263)? Und wo verdecken sie eine Vielfalt von Differenzierungen, Überschneidungen und Widersprüchlichkeiten (vgl. ebd., S.263f)? Erneut müssen intersektionale Lebenswelten und partizipative Forderungen berücksichtigt werden: „In welcher Form sind Geschlecht, Rasse/Ethnie, Schicht, sexuelle Orientierung usw. miteinander verschränkt? SpezialistIn für die spezifische Verschränkung ist der/die Betroffene und nicht eine Metatheorie [...] oder ExpertInnen bestimmter Fachgebiete, die für die Betroffenen das Wort ergreifen“ (ebd., S.264). Der oder die Pädagog_in muss sich bewusst sein, dass man sich nie außerhalb des Feldes der Macht befindet (vgl. ebd.), was aber in letzter Konsequenz bedeutet, dass auch dieser Standpunkt selbst auf sein Zustandekommen zu untersuchen bleibt. In jenem Moment, in welchem man sich außerhalb des Feldes der Macht wähnt, läuft man besonders Gefahr, Normierungsprozessen zu erliegen (vgl. ebd.). Als Teile des von Macht durchzogenen Gesellschaftskörpers sind Pädagog_innen aber – genau wie (intersexuelle) Kinder bzw. Jugendliche – in ihrem Verhältnis der Machtpositionen in ein Feld von Beziehungen eingelassen, welches für niemanden privilegierte und unanfechtbare Stellungen

bereithält (vgl. ebd.). Die Konstitution der Macht erfolgt nämlich nicht distribuiert von oben nach unten:

Die Macht kommt von unten, d.h., sie beruht nicht auf der allgemeinen Matrix einer globalen Zweiteilung, die Beherrscher und Beherrschte einander entgegensetzt und von oben nach unten auf immer beschränktere Gruppen einander und bis in die letzten Tiefen des Gesellschaftskörpers ausstrahlt. Man muß eher davon ausgehen, daß die vielfältigen Kräfteverhältnisse, die sich in den Produktionsapparaten, in den Familien, in den einzelnen Gruppen und Institutionen ausbilden und auswirken, als Basis für weitreichende und den gesamten Gesellschaftskörper durchlaufende Spaltungen dienen.

(Foucault 2014, S.95)

Möchten sich Pädagog:innen nicht „der großen Geste des Weltverbessertums“ (Szemerédy 2001, S.264) bezichtigen lassen müssen, welche mit dem Bild der alten universellen Intellektuellen einhergeht und von Foucault als eine Revolution im Dienste der Bio-Macht demaskiert wurde (vgl. u.a. Foucault 2014, S.17f), müssen sie sich in ständigem Bewusstsein darüber befinden, selbst stets aktiv am Herstellungsprozess von Kategorisierungen beteiligt zu sein (vgl. Szemerédy 2001, S.264; siehe Gp. 7.3.1, 8.2). Einer Pädagogik, die intersexuellen Menschen gerecht werden möchte, sollte es also nicht in erster Linie darum gehen, unterdrückte oder verschwiegene Teile der Bevölkerung zu befreien. Wer sich in diesem Sinne als Revolutionär:in versteht, erweist sich „als funktionales Glied innerhalb des Apparates der Bio-Macht, deren Ziel in der Normierung der Gesellschaft liegt“ (ebd.). Das Selbstverständnis der spezifischen Intellektuellen bringt dennoch kein Gefühl der Machtlosigkeit mit sich, im Gegenteil, „die Sichtweise der von unten kommenden Macht offenbart vielfältige Ansatzpunkte, von denen aus verfestigte Machtstrukturen aufgebrochen und Umkehrprozesse eingeleitet werden können“ (ebd., S.264f).

Um nun mit Szemerédy auf die Ebene der Zielsetzung zu wechseln, sei hiermit aufs Erste die Verflüssigung der Machtstrukturen als eines der Hauptziele einer Pädagogik ausgerufen, welche intersexuellen Menschen gerecht werden möchte (ebd., S.265). Dieses Ziel wird nicht durch eine wortgewaltige Bekämpfung »großer Gegner« wie Rassismus, Kapitalismus oder Sexismus erreicht; der jeweilige Ort, an dem sich Pädagogik lokalisiert, muss „zu einem Untersuchungsfeld der Mikrophysik der Macht gemacht werden“ (ebd.). Herrschaft, im Foucault'schen Sinne verstanden, als ein erstarrtes Machtverhältnis, kann und sollte minimiert

werden (vgl. Foucault 1992, S.52), wobei diese Zielsetzung eine der wenigen darstellt, die Foucault überhaupt formuliert:

Ansonsten beruht die normative Kraft seiner Ethikkonzeption darin, dass sie die Kritisierbarkeit und Transformierbarkeit normativer Grundsätze, die in Gefahr stehen zu verherrschaftlichen immer wieder zur Geltung bringt. Foucault beharrt immer wieder auf den Punkt, dass die Normen, ohne die keine Gesellschaft auskommt, jederzeit vom Individuum in Frage gestellt oder neu eingesetzt werden müssen.

(Szemerédy 2001, S.265)

Eine an Foucault orientierte Pädagogik ermöglicht also eine Ausarbeitung selbstbestimmter Formen von Subjektivität und das Vermeiden von Herrschaftseffekten. Beide dieser Forderungen richten sich an alle am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten (vgl. ebd., S.266). Sowohl Herrschaft als auch selbstbestimmte Subjektivität entwickeln sich im Verhältnis zwischen Pädagog·innen und den Kindern und Jugendlichen, sie spiegeln sich dort wider und sind dort zu hinterfragen (vgl. ebd.).

7.3.2.2 Forschungsprozess und Methodenwahl als pädagogische Aufgabe

Nun lässt sich der Blick mit Szemerédy auf die Ebene der Methodenwahl richten und damit auf die Frage, mit welchen Mitteln Herrschaftseffekte, die sich in zugeschriebenen und täglich aufs Neue selbst hergestellten Geschlechtszugehörigkeiten konstatieren, als solche erkannt und wie entsprechende Umkehrprozesse initiiert werden können (vgl. Szemerédy 2001, S.266). Susanne Szemerédy verlangt nach einem Analyseraster, das die Differenz der Geschlechter nicht einfach nur – und eben nur vermeintlich destruktiv – leugnet: „Herrschaftseffekte werden nur aus der Differenz heraus erkannt und erst wenn sie erkannt sind, können sie dekonstruiert werden“ (ebd.).

Szemerédy schließt sich Carol Hagemann-White an:

[Eine konstruktivistische Perspektive auf die Zweigeschlechtlichkeit] verlangt von uns, nicht bloß unsere Blickwinkel zu verlagern, sondern zugleich den alten, im Vollzug gelebter Zweigeschlechtlichkeit involvierten Blick beizubehalten, da dieser das Instrument ist, mit dem wir was Material für jenen gewinnen. Wir müssen gleichsam doppelt hinschauen.

(Hagemann-White 1993, S.74)

Daraus würde eine Forschungsstrategie folgen, welche die Differenzperspektive abwechselnd ernst nimmt und außer Kraft setzt. Ernst nehmen heißt, die Unterscheidbarkeit und vermutete Unterschiedlichkeit von Frauen gegenüber Männern vorauszusetzen und sich auf deren einfühlsame Beschreibung einzulassen. Außer Kraft setzen müssen wir aber diese Perspektive, wenn wir die Befunde interpretieren und sie dann einem weiterführenden Forschungsprozess wieder einspeisen wollen: Im Lichte dieses Vorhabens wird all das, was »geschlechtstypisch« vorkam, als Mittel der Herstellung, Fortschreibung und persönlichen Darbietung von Geschlechterpolarität gelten müssen [Hervorh. im Orig.].

(Hagemann-White 1993, S.75)

Mit Szemerédy zusammenfassend, lässt sich dieser doppelte Blick auf sämtliche Kategorisierungen und Hierarchisierung richten, welche sich im Feld pädagogischen Wirkens ergeben (vgl. Szemerédy 2001, S.266). Kategorien und Klassifikationen erweisen sich in der Pädagogik als unumgänglich, gerade deswegen muss sich die Pädagogik „darüber im Klaren sein, dass es sich bei diesen Kategorisierungen nicht um Wesensbestimmungen, sondern um Effekte eines bestimmten Tuns handelt. Und in besonderer Weise auch um Effekte der Klassifizierungspraxis selbst“ (ebd.). Entsprechend wäre vor allem die Dokumentations- und Berichtspraxis auf stigmatisierende Festschreibungen zu überprüfen (ebd.).

Umkehrprozesse können dort initiiert werden, wo innerhalb direkter Interaktionen zwischen (intersexuellen) Pädagog·innen und intersexuellen Menschen verdeutlicht werden kann, dass der jeweilige intersexuelle Mensch aktiv am Herstellungsprozess der Kategorisierung mitwirkt (vgl. ebd.; s.o.). Mit Foucault ließ sich erkennen, dass sich heteronom geglaubte Machtpraktiken in autonome Machtpraktiken verwandeln lassen (vgl. ebd., S.267). Wenn sich die dekonstruktivistische Methode für die Pädagogik schwer entwickeln ließe und vielleicht nicht einmal empfohlen werden könne, so können Pädagog·innen dennoch innerhalb der klassischen pädagogischen Arbeitsweisen „und mittels eines sorgfältigen analytischen Instrumentariums [...] lernen dekonstruktiv zu denken“ (ebd.).

Denn in diesem dekonstruktiven Denken liegt die Chance verborgen, Erstarrung dauerhaft zu vermeiden. Wer dekonstruktiv denkt, stellt Selbstverständliches in Frage, bleibt immer auf der Suche nach dem Eröffnen neuer Spielräume, ist kritisch gegenüber jeder Art von Maßstäben [...]

(Szemerédy 2001, S.26)

7.3.2.3 Vielfältige Lebensweisen – dekonstruktive Herrschaftskritik als pädagogische Aufgabe

Jutta Hartmann vertritt eine ganz ähnliche Auffassung wie Susanne Szemerédy und betont dabei den Begriff der »vielfältigen Lebensweise«, mit welchem sie für eine kritisch-dekonstruktive Perspektive in der Pädagogik plädiert, „die sozio-kulturelle Apriori und unreflektierte Alltagsannahmen mit den in ihnen transportierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen aufgreift“ (Hartmann 2001, S.80). Noch weiter gehend als die, in der Tradition kritischer Pädagogik zu formulierende Kritik an bestehenden Machtstrukturen und Hierarchisierungen zwischen verschiedenen Existenz- und Lebensweisen, wende sich eine »Pädagogik vielfältiger Lebensweisen« zudem den diese Struktur tragenden Differenzen zu (vgl. ebd.). „Als Machteffekt hegemonialer Diskurse verstanden, verlieren diese den Nimbus unverrückbarer Gegebenheiten“ (ebd.). Dekonstruktive Herrschaftskritik zielt auf die Grenzen selbst und ermöglicht dadurch das Vorherrschende, beispielsweise die Ideen der Zweigeschlechtlichkeit, der Heterosexualität und der Kleinfamilie, in seiner gesellschaftlichen Funktion der Konservierung der herrschenden Norm(alität) wie auch in seinen Konstitutions- und Konstruktionsprozessen zu untersuchen (vgl. ebd.). Hierbei wird Ausgeschlossenes erkennbar und Hierarchisierung löslich (vgl. ebd., S.80f). „[E]s ermöglicht eine gesellschaftskritische Perspektive zu entwickeln und den Blick auf politische Interessens- und Machtkonstellationen zu richten, ohne auf vordiskursive Realitäten zu rekurrieren“ (ebd., S.81). Mit dieser öffnenden und enthierarchisierenden Intention, welche die Perspektive auf soziale und gesellschaftliche Veränderung richtet (vgl. ebd., S.80) und der mäßigenden Perspektive Szemerédys, lässt sich der Raum abstecken, in welchem pädagogisches Handeln zunächst sinnvoll erscheint, um den individuellen Anliegen der Personen aus der Gruppe intersexueller Menschen gerecht werden zu können.

Ansichts der oben herausgearbeiteten (schul)biografischen Bedeutung einer Geschlechtszuweisung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene (siehe Gp. 6.2, 6.3) könnte dieser Kategorisierung eine gewisse Gefährlichkeit²⁰ im Sinne Foucaults zugesprochen werden (vgl. Foucault 1978, S.49f). Hagemann-White weist wiederum darauf hin, dass der Prozess der Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit für jeden, der in der Alltagwirklichkeit involviert ist, die Gestalt einer realen Differenz annimmt (vgl. Hagemann-White 1993, S.74). Intersexuelle

²⁰ Wie unten zu zeigen sein wird, kann die Intersexualität als ein sog. Risikofaktor gelistet werden (vgl. Castro Varela/Jagusch 2006, S.8).

Menschen sehen sich damit mit einer Gefährlichkeit konfrontiert, die sich für sie, in besonderem Maße, aus der derzeit zweigeschlechtlichen Alltagswirklichkeit ergibt (siehe Gp. 4).

Um Barbara Fornefelds propädeutische Beschreibung der Sonderpädagogik zu paraphrasieren: Eine Pädagogik, welche intersexuellen Menschen gerecht werden möchte, sollte somit in der Lage sein, zwischen dem Individuum, also dem intersexuellen Menschen mit all seinen persönlichen Schwierigkeiten und Fähigkeiten auf der einen Seite, und den gesellschaftlich aufgebrauchten Erwartungen auf der anderen Seite zu vermitteln (vgl. Fornefeld 2004, S.22).

Der Term der *Vielfältigkeit* umreißt demgegenüber eine Perspektive [...], die die Struktur von Norm und Abweichung, von Allgemeinem und Besonderem zu Gunsten einer gleichwertigen Vielfalt verschiebt. Für die pädagogische Praxis weist dies auf die Notwendigkeit hin, vorfindliche Existenz- und Lebensweisen unabhängig von ihrem quantitativen Vorkommen wertschätzend zu entfalten [kursiv im Orig.].

(Hartmann 2011, S.80).

Hinsichtlich der Personengruppe intersexueller Menschen erscheint es zudem eine Aufgabe der Pädagogik zu sein, die Existenz- und Lebensweisen intersexueller Menschen überhaupt erst »vorfindlich« werden zu lassen, sei es über Bildungsinhalte oder die Sprache an sich (siehe u.a. Gp. 1.4.1).

Da sie zentral auf die Konstituierung von Subjekt und Subjektivität ausgerichtet sowie wesentlich an der Bedeutungsproduktion von Körpern und Lüsten beteiligt sind, sind Pädagogik und Erziehungswissenschaft herausgefordert

- in historischer und gegenwartsbezogener Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten, wie der einer [...] fundierenden Zweigeschlechtlichkeit, diskursive und nicht-diskursive Konstruktionsmechanismen von geschlechtlicher [...] Identität sowie deren gesellschaftliche Funktionalität zu bearbeiten [...]
- angesichts verhärteter Machtstrukturen zu fragen, wie über individuelle und diskursive Konstruktionen hinaus Politik und Ökonomie Teil der Prozesse sind, die die Konstitution von geschlechtlichen [...] Subjekten orchestrieren [...]

(Hartmann 2001, S.79)

Weiter erteilt Hartmann der Pädagogik die Aufgabe, eine Kunst des Lebens anzuregen, welche als Haltung der Kritik, als eine Form von Freiheit und als soziale Aufgabe verstanden werden kann, sich selbst über das Analysieren und Reflektieren normativer Grundlagen und eigener Grenzen sowie über deren experimentelles Wiederholen und spielerisches Überschreiten zu formen (vgl. Foucault 1990b, S.44f; Hartmann 2001, S.79). Wichtig erscheint es aber, festzuhalten, dass sich Kritik nicht gegen die Formulierung von Grundlagen an sich ausspricht, sondern dass, mit Judith Butler gesprochen, Grundlagen wiederholt auszuhandeln und diese stets offen und umstritten zu halten sind (vgl. Butler 1993, S.39; Hartmann 2001, S.79).

Nun verfestigt sich allmählich eine dekonstruktivistische Auffassung pädagogisch relevanter Begriffe, welche die oben in Frage gestellte Möglichkeit einer Handlungsfähigkeit des Subjekts positiv zu beantworten vermag: Mit Butlers Konzept der Performativität und Foucaults Konzept der Subjektivierung lässt sich ein Verständnis von Subjektivität erahnen, „das zum einen dessen konstitutive Verstrickung mit hegemonialen Normen wie die der Zweigeschlechtlichkeit betont und zum anderen die Möglichkeit zur Verschiebung und Neubedeutung geschlechtlicher [...] Subjektpositionen aufzeigt“ (Hartmann 2011, S.78). Mit diesem Subjektverständnis lässt sich eine Auffassung von Handlungsfähigkeit gewinnen, nach welcher diese, „die Möglichkeit der Reflexion von Grenzen, deren Überschreiten und ein Neuentwerfen von Existenzweisen und Lebensformen beinhaltet, ohne die konstitutive Verstrickung mit vorherrschenden Diskursen und damit zusammenhängend mit gesellschaftlichen Positionierungen, lebensgeschichtlichen Erfahrungen und innerpsychischer Dynamik aus dem Blick zu verlieren“ (ebd.). Besonders wichtig ist es, Folgendes festzuhalten: „Entgegen häufiger Unterstellungen negieren poststrukturalistische Theorien nicht die Handlungsfähigkeit des Subjekts. Ebenso wenig legen sie einen Abschied von Pädagogik und Erziehungswissenschaften nahe“ (Hartmann 2001, S.79).

Doch kann damit beispielsweise weder die Kritische Theorie mit ihrem kritischen Subjekt noch die darauf aufbauende kritische Pädagogik und Erziehungswissenschaft weiterhin als, den gesellschaftlichen Machtverhältnissen gegenüberstehend begriffen werden (vgl. ebd.). Sämtliche Bestrebungen innerhalb der Pädagogik müssen kritisch begutachtet werden: Wie oben attestiert, sind diese selbst „mit ihren Diskursen aktiv an der Produktion von »Wahrheiten« und deren Hinterfragung, an der Festschreibung hierarchisierter Subjektpositionen und deren Verschiebung beteiligt [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.).

Wenn Aspekte der Machtstrukturen das jeweilige Subjekt sozusagen allgegenwärtig durchdringen (s.o.), so Hartmann, wird eine Reflexion der normativen Grundlagen bzw. eine

(politisch) engagierte Kritik gegen diese nötig, die sich mit Kategorien wie der Heterosexualität oder eben der Zweigeschlechtlichkeit befasst (vgl. Butler 1993, S.36ff; Hartmann 2011, S.78f). Ähnlich, wie die gutgemeinten Bemühungen und die ertragreichen Diskurse innerhalb der Sonderpädagogik (West-)Deutschlands letztlich zu einem Schulsystem führten, das hinsichtlich der dann später aufkommenden Leitidee der Inklusion plötzlich als strukturell hinderlich erachtet werden musste (vgl. Markowetz 2007, S.233ff; Speck 2011, S.31ff), könnte eine Pädagogik, welche der Personengruppe intersexueller Menschen gerecht werden möchte, Gefahr laufen, sich durch voreilige Wahrheitsformulierungen in eine ähnlich ungünstige Position zu heben. Der oben geschilderte medizinische, biologische und historische Diskurs zeigt, dass Wissenschaftler·innen der Natur-, wie Geisteswissenschaften, Betroffene· wie Lai·innen, immer wieder zu voreiligen Schlüssen neigten, mit welchen sie jeweils aktuelle »Erkenntnisse« über Geschlecht und Geschlechterverhalten als die letztgültigen ansahen, um dann von darauffolgenden Generationen des Unwissens überführt worden zu sein. Die Pädagogik muss also die schwierige Gratwanderung vollziehen, zwischen der Berufung auf aktuelles Wissen, der Berücksichtigung faktischer politischer und institutioneller Strukturen, sowie der fachwissenschaftlichen Reflexion und Zielausrufung auf der einen Seite und dem ständigen Bewusstsein auf der anderen Seite, dass auch diese Linien der vorhergenannten Machtstrukturen darstellen.

8 Erlebens- und Handlungsfähigkeit intersexueller Menschen

Zum Abschluss und als ursprüngliches Ziel der vorliegenden Arbeit soll nun ein Modell zur Erlebens- und Handlungsfähigkeit intersexueller Menschen in einer (derzeitig) zweigeschlechtlichen Alltagswirklichkeit erarbeitet werden.

Hierfür gilt es noch zweierlei festzustellen, nämlich erstens, ob dieses Modell ausnahmslos intersexuelle Menschen erfassen oder nicht viel mehr in der Bemühung um Allgemeingültigkeit entstehen sollte und, zweitens, worin genau Einschränkungen intersexueller Menschen in ihrer Erlebens- und Handlungsfähigkeit gründen.

8.1 Intersektionalität: Heterogenität, Vielfalt, Diversität

Die Kategorie »Geschlecht« stellt nicht die einzige relevante Differenzkategorie in der Schule dar (vgl. Boldt 2007, S.160; Emden/Schurt/Waburg 2012, S.114). Andere Aspekte, wie die multilinguale und multikulturelle Zusammensetzung der Schüler·innenschaft und deren vielfältige soziale und ökonomische Hintergründe müssen ebenfalls Berücksichtigung finden (vgl. ebd.).

Eine der größten Herausforderungen wird zukünftig die Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sein. Theoretisch hilft hier das Konzept der Intersektionalität weiter. Dieses Konzept geht davon aus, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur durch Geschlecht, sondern durch unterschiedliche soziale Kategorien konstituiert sind. Erst im Zusammenspiel von Milieu, Migration, Gesundheit, Geschlecht, Alter und zahllosen weiteren Kategorien werden die komplexen und individuellen Lebens- und Lernlagen der Jugendlichen deutlich. Eine Dramatisierung der Geschlechtszugehörigkeit steht in der Gefahr, diese Bedeutungen zu übersehen.

(Budde/Venth 2010, S.78)

Der Begriff der »Intersektionalität« wurde durch die Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw in der Auseinandersetzung mit spezifischen Erfahrungen der Benachteiligung und Diskriminierung von schwarzen Frauen auf dem Arbeitsmarkt eingeführt (vgl. Crenshaw 1989; Hardmeier/Vinz 2007, S.23).

Es sind häufig noch Alltags- und Differenzannahmen, welche die konkrete pädagogische Arbeit prägen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.114). Im Speziellen Migrant·innen werden u.a. als sozial, kulturell und äußerlich anders wahrgenommen, wobei diese Differenzorientierung auch dann nicht als durchweg positiv gewertet werden darf, wenn sie sich dem Abbau der strukturellen Benachteiligung »der Anderen« widmet (vgl. ebd.):

Die Bearbeitung der Problematik erfolgt vor allem mit den betroffenen Gruppen, also mit den Mädchen, den Jungen, den Migrant(inn)en; unerwünschter ‚Nebeneffekt‘ dieses Vorgehens ist das Fortschreiben, (Re-)Konstruieren und Dramatisieren der Differenzen: Im Prinzip heterogene Gruppen werden homogenisiert [Hervorh. im Orig.].

(Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.114)

Mit Herwartz-Emden und ihren Kolleg·innen lassen sich die folgenden Prämissen für den Umgang mit Heterogenität zusammenfassen (vgl. ebd.):

- (Selbst-)Reflexion und Reflexionsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte sind notwendig. Gegebenenfalls müssen sie sich als Angehörige der Dominanzkultur erkennen, und sich über eine hohe Selbstreflexion dazu befähigen, normative Botschaften und potenzielle Abwertungspraktiken zu verdeutlichen sowie deren Veränderung zu initiieren (vgl. Fleßner 2005).
- Die Kategorien der Ethnie und des Geschlechts dürfen nicht verfestigt und stereotype Bilder nicht reproduziert werden (vgl. Castro Varela/Jagusch 2006, S.48).
- Individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, unabhängig von Geschlecht, Ethnizität oder anderen Zugehörigkeiten sollten aufgezeigt und der Umgang mit den Schüler·innen im Allgemeinen kritisch unterstützend gestaltet werden (vgl. Westphal 2005, S.33).

Der Intersektionalitätsansatz beinhaltet die Theoriebildung, wie auch empirische Untersuchungen und pädagogische Handlungspraxis (vgl. Hardmeier/Vinz 2007, S.24; Emden/Schurt/Waburg 2012, S.114f). Die unterschiedlichen Achsen der Differenz werden nicht lediglich addiert, sondern die Identität bzw. die Präferenzen der Individuen werden als eine emergente Einheit wahrgenommen, die Diskriminierungsachsen wiederum in ihrer Interaktion und Interdependenz (vgl. ebd.).

Der Intersektionalitätsansatz ist essentiell für einen angemessenen pädagogischen Umgang mit Heterogenität, da die theoretischen Grundlagen zur Einsicht führen, dass es keine homogene Gruppen gibt, Verschiedenheit als individuelles und als strukturierendes Merkmal wahrzunehmen ist und vor diesem Hintergrund angemessene Handlungsformen zu entwickeln sind.

(Emden/Schurt/Waburg 2012, S.116; vgl. Hardmeier/Vinz 2007; Leiprecht/Lutz 2005)

Als zu berücksichtigende Kategorien können u.a. aufgelistet werden: Geschlecht, Sexualität, Hautfarbe, Ethnizität, Staatszugehörigkeit, Sozialstatus/Klasse, Religion, Sprache, Kultur, Behinderung, Generation, Herkunft/Sesshaftigkeit und Besitz (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, S.218).

Dem entsprechend, dass sich die oben beschriebene Konstitution der Macht nach Foucault »von unten nach oben« vollzieht, muss sich nach Castro Varela und Jagusch die geschlechtersensible Pädagogik den meist unsichtbaren Grenzen unter Berücksichtigung gesamtgesellschaftlicher

Prozesse auf lokaler Ebene annähern, um diese zu verorten und abbauen zu können (vgl. Castro Varela/Jagusich 2006, S.5). Daraus folgern sie eine Notwendigkeit partizipativer Elemente:

Hilfreich, wenn nicht gar der einzige Weg ist dabei die konzeptuelle Einbindung möglichst vieler partizipativer Elemente. Von oben aufgesetzte Konzepte, paternalistische Herangehensweisen stoßen nicht nur sehr schnell an ihre Grenzen, sie können auch zu einem dauerhaften Rückzug der Jugendlichen führen. Partizipation in diesem Kontext bedeutet aber nicht, Jugendliche mit Migrationshintergrund zu scheinbaren Expertinnen und Experten ihrer Herkunfts“kultur“ zu machen und ihnen diese Rolle zuzuweisen. Diese, als Kulturalisierung bezeichnete Gefahr lauert immer dann, wenn diejenigen, um die es geht, nicht von Anbeginn an und auf einer gleichberechtigten Ebene mitbestimmen können. Partizipativ ist ein Projekt nur dann, wenn die Jugendlichen selber von Anbeginn mitbestimmen können, wie die Arbeit ausgestaltet wird und welche Angebote zur Verfügung stehen. Gerade in pluralen Gesellschaften, die durch eine zunehmende Heterogenisierung gekennzeichnet sind, ist das partizipative Moment richtungweisend, und sollte mit dem Paradigma der Anerkennung einhergehen [Hervorh. im Orig.].

(Castro Varela/Jagusich 2006, S.5)

Dies lässt sich bis auf Weiteres auf alle Menschen übertragen. Für intersexuelle Menschen ergibt sich eine »Verletzlichkeit« in der Wechselwirkung zwischen Risikofaktoren und Widerstandspotential (vgl. ebd.). Tabelle 12 bedient sich in diesem Zusammenhang an einer Auflistung aus anderem Kontext (vgl. ebd.):

Risiken	Widerstandspotential
<ul style="list-style-type: none"> • Legaler Status, • Alter, Geschlecht, • Schichtzugehörigkeit, • Sexuelle Orientierung/Identität, • Körperlich Mobilität, • Gesundheitliche Verfassung, • Rassifizierbare Kriterien (z.B. Phänotypische Merkmale, Herkunft/Ethnische Zugehörigkeit, etc.), • Wohnort (Peripherie/Zentrum), • Beschäftigungsverhältnis, • Staatsangehörigkeit usw. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung, • Ökonomische Ressourcen, • Rückzugsmöglichkeiten, • Sprachkompetenz, • Biographische Ressourcen, • Flexibilität/Mobilität, • Soziale Ressourcen, • <i>Community</i> (Unterstützung), • Vertrautheit mit der Umgebung, • Einklagbare Rechte usw.

Tabelle 12: Risiken und Widerstandspotentiale (vgl. Castro Varela/Jagusch 2006, S.8)

Intersexualität ließe demnach (momentan) überwiegend der Risikokategorie zuschreiben. Unter dem Gliederungspunkt 4.2.1.3.6. wurden mit Zehnder Anforderungen und Ressourcen gegenübergestellt, in deren Wechselspiel Stress für intersexuelle Menschen entstehen kann. Im angestrebten Modell sollte also berücksichtigt werden, dass neben dem Geschlecht und damit neben der Intersexualität noch andere Faktoren bestehen können, welche die individuelle Erlebens- und Handlungsfähigkeit beeinflussen können. Somit wäre gut daran getan, ein Modell zu umreißen, welches die Intersexualität des einzelnen Menschen als *eine* mögliche Eigenschaft unter vielen erfasst und nicht als die einzig ontogenetisch konstitutive. Auf diesem Wege ließe sich zudem eine Reduzierung intersexueller Menschen auf eine partikulare Gruppe mit eigentümlichen Forderungen vermeiden (vgl. Žižek 2013, S.48).

8.2 Konstruktion einer Störung bzw. Behinderung

Frauen und Männer werden so sexuiert wie Behinderte behindert werden.

(Hirschauer 2000, S.143)

Carola Pohlen weist darauf hin, dass Behinderung ohne Bezug auf Nichtbehinderung genauso wenig denkbar ist, wie Nichtbehinderung ohne Verweis auf Behinderung keinen Sinn ergibt (vgl. Pohlen 2010, S.100). Dieser Annahme nachgehend, spricht sie von »Nicht*Behinderung« und versucht damit zu verdeutlichen, „dass nicht essentialisierende und an Individuen geknüpfte Kategorisierungen gemeint sind, sondern Nicht*Behinderung als regulatorischer Apparat Körper, Identität und Gesellschaft organisiert und wieder von diesen strukturiert wird“ (ebd.). »Nicht*Behinderung« wird hierbei als analytische Kategorie verstanden, welche ihren Ausdruck in diversen Aushandlungsprozessen findet; sie strukturiert „die Art und Weise, in der sich Individuen aufeinander beziehen und beeinflusst, wie sie sich selbst und andere wahrnehmen“ (ebd.). Pohlen weist darauf hin, dass Begriffe wie »Behinderung« und »Nichtbehinderung« in einer, von intersubjektiver Konsensfindung geprägten Welt existieren, genau wie in Kontexten, in denen ihnen beständig Bedeutungen gegeben werden und schon vorher gegeben wurden (vgl. ebd.). Nun gründet die »männliche Herrschaft« als symbolische Macht, nach Pierre Bourdieu, ebenfalls in einem Wechselspiel aus äußeren Strukturen und inneren Dispositionen, welche sich in gegenseitiger Abhängigkeit konstituieren (vgl. Bourdieu 2005). Ähnlich wie Pohlen die Relation der sich gegenseitig negierenden Begriffe »Behinderung« und »Nicht*Behinderung« zu verdeutlichen versucht, zeigt Bourdieu Interdependenzen der Geschlechterkonstruktion auf und verweist gleichzeitig darauf, dass das pädagogische Wirken in einem institutionellen Rahmen keineswegs den einzigen Beitrag zur Konstruktion der Geschlechterverhältnisse darstellt:

Da jedes der beiden Geschlechter nur in Relation zum anderen existiert, ist jedes das Produkt einer zugleich theoretischen und praktischen diakritischen Konstruktionsarbeit. Erst durch sie wird es als (unter allen kulturellen relevanten Aspekten) vom anderen Geschlecht *gesellschaftlich unterschiedener Körper*, d.h. als männlicher, also nicht weiblicher, oder weiblicher, also nicht männlicher Habitus erzeugt. Die Formierung, die *Bildung*²¹ im strengen Sinne, deren Werk diese gesellschaftliche Konstruktion des

²¹ Bourdieu verwendet hier auch im französischen Originaltext den deutschen Begriff der »Bildung«.

Körpers ist, nimmt nur sehr partiell die Form einer expliziten und ausdrücklichen pädagogischen Aktion an. Zu einem Großteil ist sie der automatische und subjektlose Effekt einer physischen und sozialen Ordnung, die gänzlich nach dem androzentrischen Einteilungsprinzip organisiert ist (woraus sich der überaus machtvolle Einfluß, den sie ausübt, erklärt) [kursiv im Orig.].

(Bourdieu 2005, S.46)

Aufgrund der Regelmäßigkeiten der physischen und sozialen Ordnung, prägen sich die entsprechenden Dispositionen in die Menschen ein, über deren Haltungen und Handlungen wiederum die physischen und sozialen Ordnungen verändert werden, usf. (vgl. ebd.). In der sozialen Beziehung zwischen den Geschlechtern, also der »männlichen Herrschaft« und dem Modus ihrer Ausübung sieht Bourdieu lediglich ein Beispiel – wenn auch *das* Beispiel schlechthin – für eine Unterwerfung als Effekt symbolischer Gewalt, nämlich jener Gewalt, „die im wesentlichen über die rein symbolischen Wege der Kommunikation und des Erkennens, oder genauer des Verkennens, des Anerkennens oder, äußerstenfalls, des Gefühls ausgeübt wird“ (ebd., S.8), über welche also Differenz von besonderer Qualität geschaffen wird (vgl. ebd.). Symbolisches Prinzip kann hierbei eine Sprache, ein Lebensstil bzw. eine Denk-, Sprech- oder Handlungsweise sein oder allgemeiner, „eine distinktive Eigenschaft, ein Emblem oder ein Stigma“ (ebd.).

An dieser Stelle und unter Berufung auf die Ergebnisse der, unter dem Gliederungspunkt 4.2.2, ihren Platz gefunden habenden Untersuchungen, lässt sich formulieren, dass der intersexuelle Körper einen Körper darstellen kann, der bei entsprechender Struktur der Alltagswirklichkeit Einschränkungen der Erlebens- und Handlungsfähigkeit mit sich führt, welche von Teilen des sozialen Umfelds (bzw. vom jeweiligen Menschen selbst) u.U. als »Störung« oder Behinderung aufgefasst werden.

Das männliche Geschlecht steht in diesem Fall also nicht dem weiblichen gegenüber, sondern das männliche und weibliche Geschlecht stellen gemeinsam das »nicht*intersexuelle Geschlecht« dar, welches dem »intersexuellen Geschlecht«, im Sinne eines dritten Geschlechts gegenübergestellt werden kann. Nach all den oben unternommenen Ausführungen über die Konstitution des biologischen wie auch sozialen Geschlechts beim Menschen und in Angesicht der schiereren Fülle an Vorschlägen zur Einordnung der intersexuellen Körper in die Geschlechterordnung sowie der unzähligen Diskurse innerhalb der *Gender Studies*, müsste auch an dieser Stelle eine Abwägung diverser Ansätze folgen, um dann ein vermutlich sehr fragiles Modell zu skizzieren, welches vor dem Hintergrund der angenommenen Negation des

»normalen« Geschlechtskörpers durch den intersexuellen verdeutlicht, dass eine Behinderung entsteht, wo der intersexuelle Körper auf eine nicht auf ihn ausgelegte Alltagswirklichkeit trifft. Ratsamer erscheint es jedoch, sich ähnlich der »Hamburger Forschungsgruppe Intersexualität«, einer zumindest teilweise geschlechts- und interventionsunabhängigen Theoriebildung zu widmen (vgl. Schweizer/Richter-Appelt 2012b; Streuli/Zehnder 2012, S.276). Somit könnte man schlussfolgern, dass das angestrebte Modell das Geschlecht zwar berücksichtigen, die Intersexualität jedoch nicht als ein opponierendes Merkmal zur Zweigeschlechtlichkeit darstellen sollte. Jeder intersexuelle Körper wäre damit – genau wie jeder andere Körper – in seiner Differenz zu jeweils allen anderen Körpern wahrzunehmen und in seiner Eigenheit wortwörtlich einmalig. Es könnte dem eingangs mit Zehnder und Groneberg ausgesprochenen Wunsch vieler intersexueller Menschen nachgekommen werden, „das Geschlecht möge nicht eine derart erhebliche Rolle spielen“ (Zehnder/Groneberg 2008, S.5); der intersexuelle Körper als die normale Anormalität (vgl. Link 2013, S.261).

Allerdings stellt sich die Alltagswirklichkeit von (intersexuellen) Kindern und Jugendlichen in den Gliederungspunkten 4 und 6 als überwiegend zweigeschlechtlich dar. In ihren Handlungsfeldern konfrontiert sie Menschen mit Körpern und Geschlechtsempfinden, welche nicht den typischen heteronormativen Annahmen entsprechen, mit einer besonderen Einschränkung der Erlebens- und Handlungsfähigkeit. Der Anspruch auf ein allgemeingültiges Modell muss also insofern aufgegeben werden, wie es sich auf eine historisch bedingte zweigeschlechtliche Alltagswelt beziehen muss.

Ob und in welchem Ausmaß sich die Gesellschaftsstrukturen ändern werden, um geschlechterdiverse Menschen zu inkludieren, ist zum jetzigen Zeitpunkt nicht absehbar. So kann, ohne damit beispielsweise Foucaults Herrschaftskritik zu widersprechen, Ramita Blumes Zielsetzung für die Erziehung als weitere Bedingung für das angestrebte Modell festgehalten werden:

Erziehung muss auf eine offene, gestaltbare, jedoch unbekannte, unberechenbare, intransparente Zukunft vorbereiten.

(Blume 2012, S.237)

8.3 Modell zur Erlebens- und Handlungsfähigkeit intersexueller Menschen in einer zweigeschlechtlichen Alltagswirklichkeit

Näherte sich die vorliegende Arbeit dem Phänomen der »Intersexualität« beim Menschen im bisherigen Verlauf aus verschiedenen Perspektiven und auf verschiedenen Plateaus an, so kann also, wie eingangs unter dem Gliederungspunkt 1.1 angekündigt, ein Versuch der Zusammenführung des Wissens aus unterschiedlichen Plateaus unternommen werden, um ein Modell zur Erlebens- und Handlungsfähigkeit intersexueller Menschen in einer derzeitig überwiegend zweigeschlechtlich strukturierten Alltagswirklichkeit zu skizzieren. Dieses Modell kann als eine Hilfe zur pädagogischen Beschreibung und Gestaltung alltäglicher Handlungsfelder herangezogen werden, mit dem Ziel der Einflussnahme auf das Erleben und Handeln des jeweiligen (intersexuellen) Menschen.

In einigen der fachwissenschaftlichen Diskurse, welche im Verlauf der vorliegenden Arbeit gestreift wurden, werden Handlungstheorien als Desiderate ausgerufen. So finden sich Fritzsche et al. zufolge kaum handlungskonzeptionelle Ausarbeitungen poststrukturalistischer Theorien im deutschsprachigen Raum (vgl. Fritzsche et al. 2001, S.10) und Hollenweger erscheint eine entsprechende Handlungstheorie unerlässlich für die Verwendung der ICF als bio-psycho-soziales Modell für pädagogische Zwecke, gerade hinsichtlich der Diagnose einer Lernbehinderung bzw. -beeinträchtigung (vgl. Hollenweger 2015, S.39f; siehe Gp. 4.2.2).

Da bestimmte Beeinträchtigungen intersexueller Menschen in deren Erleben und Handeln aus einer Zusammenkunft zwischen Individuum und Alltagswirklichkeit resultieren (siehe Gp. 4.2.2), möchte ich im Folgenden Wilhelm Pfeffers Versuch einer handlungstheoretisch orientierten Beschreibung einer (geistigen) Behinderung aufgreifen (vgl. Pfeffer 1984b), mit welchem er – der ICF nicht unähnlich –, einen Behinderungsbegriff verfasste, der zwischen Alltagswirklichkeit und Individuum zu erläutern ist und sich auf die Erlebens- und Handlungsfähigkeit des Individuums fokussiert.

Behinderung wird derzeit meist als Ergebnis eines Aufeinandertreffens von interaktionalen, medizinischen und sozialen Faktoren interpretiert (vgl. Neuhäuser/Steinhausen 2003, S.15). Im Folgenden soll das Phänomen der »Behinderung« im Allgemeinen und jenes, der, aus der Intersexualität eines Menschen resultierenden Behinderung im Speziellen, aus einer pädagogischen Betrachtungsweise geschildert werden. Da auch diese pädagogische Eingrenzung des Begriffs nicht ohne medizinische Aspekte auskommen wird, sei auf die oben erbrachte Ausführung des Supervenienz-Modells hingewiesen, welche die Verwendung dieser Begriffe im pädagogischen Rahmen aktuell legitimiert, um den medizinischen Fachbereichen

gleichzeitig die alleinige Deutungshoheit über das Phänomen der menschlichen Intersexualität zu entziehen.

Wilhelm Pfeffer schildert einen handlungsorientierten Begriff der Behinderung aus einer pädagogischen Perspektive (vgl. Pfeffer 1982, S.60). Dabei will er einen Behinderungsbegriff unterminieren, dem ein striktes, monokausales Ursache-Wirkung-Prinzip zugrunde liegt, „wonach das in bestimmten Funktionsbereichen beeinträchtigte Individuum die Ursache für die Erschwerung seiner Teilhabe am Leben der Gesellschaft ist“ (ebd.). Es interessiert ihn konkret die Frage: „Kann (muß) nicht auch »das Leben der Gesellschaft« als ursächlicher Faktor bei der Genese von Behinderung ins Spiel gebracht werden [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.)? Diese Gewichtung erscheint mindestens deswegen nützlich, da intersexuelle Menschen häufig die Beschwerde äußern und äußerten, sie seien zu lange als Ursache ihrer eigenen »Misere« erfasst worden (siehe u.a. Gp. 1.4.1., 2.1.1.5).

Das folgende Modell verankert die Entstehung von Einschränkungen der Handlungs- und Erlebensfähigkeit des einzelnen Menschen dort, wo der Mensch und seine jeweilige Alltagswirklichkeit miteinander in ein Wechselspiel treten. Zunächst werden die Begriffe des »Handelns« und »Erlebens« kurz definiert und anschließend die Beschaffenheit der Alltagswirklichkeit beschrieben und erläutert.

8.3.1 Handlungs- und Erlebensfähigkeit

8.3.1.1 Handeln, Erleben und Subjektivierung

8.3.1.1.1 Herleitung

In der jüngeren poststrukturalistischen (Praxis-)Theorie stellen die Begriffe »Praxis« und »Praktiken« ein Nachfolgekonzept für »Handlung« dar, „das die tätige und situierte Seite des Handelns und Verhaltens sowie eine vom Akteur dezentrierte Verteilung von Tätigkeit hervorhebt“ (Hirschauer 2016, S.46). Der körperliche Vollzug sozialer Phänomene wird hierbei als »Praxis« benannt (vgl.ebd.). »Praktiken« können als bestimmbare Formen dieses Vollzugs bzw. als dessen kulturell vorstrukturierter Modus verstanden werden (vgl. ebd.).

Von Handlungstheorien aus betrachtet, sind Praktiken im Wesentlichen Handlungen ohne »Akteure«, nämlich ein Strom des Handelns ohne Stilisierung eines souveränen Zentrums und rationalen Ursprungs [Hervorh. im Orig.].

(Hirschauer 2016, S.46)

Mit der Erweiterung bzw. Ersetzung des Begriffs der »Handlung« mit jenem der »Praktik«, geht die Praxistheorie von der Beschäftigung mit der subjektiven Sinngebung der einzelnen Akteur:innen zu einem kollektiven Sinn der Subjekte über, genau wie von einer Beschäftigung mit der Selbststeuerung zur Beschäftigung mit der Subjektivierung des einzelnen Menschen (vgl. ebd., S.65). Ein solcher Übergang wird im Folgenden ebenfalls sichtbar, wenn Wilhelm Pfeffers handlungstheoretisch orientierter Beschreibung von Behinderung einer poststrukturalistischen Überarbeitung unterzogen wird.

Den Begriffen der »Handlung« und des »Erlebens« nähert sich Wilhelm Pfeffer zunächst unter Berufung auf Niklas Luhmanns Systemtheorie an (vgl. Luhmann 1978, S.235ff; Pfeffer 1984, S.102), um diese Begriffe dann u.a. mit George Herbert Meads und Erving Goffmans Identitätsannahmen zu Ansatzpunkten der Pädagogik zu machen (vgl. Goffman 2012, S.56ff; Mead 1973, S.217; Pfeffer 1982, S.64).

Luhmann versuchte die Begriffe des »Handelns« und des »Erlebens« für nachfolgende Bemühungen der Theoriebildung verwendbar zu machen, seien diese nun soziologischer, psychologischer oder anderweitiger Natur (Luhmann 1978, S.244f): Dem Erleben und Handeln gemein sei, dass beide Begriffe menschliches Verhalten und damit also körperbedingte und sequentialisierte Vollzüge darstellten (vgl. ebd., S.237). Ihr Unterschied zeige sich durch „unterschiedliche Richtungen der Zurechnung“ (ebd.):

Intentionales Verhalten wird als *Erleben* registriert, wenn und soweit seine Selektivität nicht dem sich verhaltenden System, sondern dessen *Welt* zugerechnet wird. Es wird als *Handeln* angesehen, wenn und soweit man die Selektivität des Aktes dem sich verhaltenden *System selbst* zurechnet [kursiv im Orig.].

(Luhmann 1978, S.237)

Die Verortung der Selektivität des Verhaltens im Rahmen des Zurechnungsprozesses zielt also auf „die Lokalisierung der Ursache dafür, daß etwas so und nicht anders abläuft“ (ebd.). Die beiden Begriffe stellen aber keine Klassifikation dar, mit welcher das Verhalten gänzlich erfasst und in Arten und Gattungen eingeteilt werden kann (vgl. ebd., S.239). Vielmehr offerieren sie „Gesichtspunkte, die verwendet werden müssen, wenn Verhaltensweisen als begrenzte Einheiten identifiziert werden sollen, unter Zurücklassung eines Restes, dessen Bestimmung nicht entscheidungsnotwendig ist“ (ebd.) – eine pragmatische Entscheidung, die das Argumentationsnetz für poststrukturalistische Theorien öffnet (s.o.; vgl. Koller 2001, S.44f).

Luhmann sieht die Unterscheidung von Erleben und Handeln erst in sozialen Systemen artikuliert (Luhmann 1978, S.237). Zum einen, weil diese Unterscheidung einen intersubjektiv konstituierten Sinn voraussetze, zum anderen, weil, nach Luhmann, „bei aller Kommunikation explizit oder implizit über Zurechnung kommuniziert werden muß“ (ebd.). »Sinn« beruht in diesem Zusammenhang „auf einer Simultanrepräsentation mindestens zweier Ebenen, deren eine einen Horizont von Möglichkeiten, deren andere das selektiv Realisierte bezeichnet“ (ebd., S.239).

Am »Sinn« formt sich nun der Unterschied zwischen »Handeln« und »Erleben«; sie haben ein abweichendes Verhältnis zur sinnbezogenen Selektionsleistung (vgl. ebd.): »Handeln« stellt sozusagen seinen eigenen Sinn dar, weil es die Komplexität reduziert (vgl. ebd., S.240). Diese *eigene* Reduktionsleistung muss das »Erleben« jedoch von der *erlebten* Reduktionsleistung unterscheiden können, „muß also in zwei Sprachen (der Weltsprache und der Verhaltenssprache) gleichzeitig gedacht werden können“ (ebd., S.240f). Der Erlebende muss sich demgemäß fragen: „Habe ich die Inhalte meines Bewußtseins selbst seligiert, oder sind sie durch Fremdselektion gegeben?“ (ebd., S.242f). Rechnet sich der Mensch sein intentionales Verhalten also selbst an, empfindet er sich selbst als handelnd – sieht er hingegen die Welt als Ursache seines intentionalen Verhaltens, findet er sich in der Rolle der Erlebenden wieder (vgl. Luhmann 1978, S.240, 244f).

In der Feststellung eines effektiven Ungleichgewichts bei formaler Symmetrie des Erlebens und Handelns findet sich in Luhmanns intentionalistischem Begriffsverständnis das Thema der Differenz (vgl. ebd., S.244f), da

[...] die Systemzurechnung als Handeln Ungleichheit, die Weltzurechnung als Erleben dagegen Gleichheit impliziert. Mit der Zurechnung als Handeln konstituiert der Zurechnende für sich selbst und für andere die Freiheit, anders zu handeln. Mit der Zurechnung als Erleben setzt der Zurechnende sich selbst und andere unter die Erwartung, gleich zu erleben. Zurechnung als Handeln ist demnach ein Startmechanismus für Prozesse sozialer Differenzierung: Man konzidiert anderen einen eigenen Willen, eigene Motive und setzt darauf spezifische Formen der Steuerung und der Sanktionierung an.

(Luhmann 1978, S.245)

Dieser Annahme, im Erleben setze der Zurechnende sich selbst und andere unter die Erwartung gleich zu erleben, kann mit Mead begegnet werden: Mead erkennt im Erinnerungsvermögen

die Fähigkeit des einzelnen Menschen, zu sich selbst zu sprechen und sich damit an die eigenen Worte und vielleicht auch an einen mit ihnen verbundenen emotionalen Inhalt zu erinnern und folgert (vgl. Mead 1973, S.217): „Das »Ich« dieses Moments ist im »ICH« des nächsten Moments präsent [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.). Mit dem »ICH« (»*me*«) meint Mead hierbei das sich selbst als Objekt erfahrende »Ich« (»*I*«) (vgl. ebd., S.216).

Auf dieses subjektive Erleben des Erlebens Bezug nehmend betont Pfeffer: „Die absolute Verknüpfung des Erwerbs von Qualifikation für die Alltagswirklichkeit mit der Personalisation des Individuums verbietet es, die psychische Situation, die subjektiven Bedürfnisse und Interessen, eben die Intention des ICH in Erziehungs- und Bildungsprozessen außer acht zu lassen“ (Pfeffer 1982, S.64). Wenn Pfeffer also mit Mead in »Ich« und »ICH« unterscheidet, setzt er damit das menschliche Erleben (seiner selbst) im handelnden Umgang mit der Welt der Sachen und in Interaktion mit der menschlichen Umwelt in eine Verknüpfung mit der originären Sicht des einzelnen Menschen auf seiner selbst (vgl. Mead 1973, S.216ff)²².

Hier nun lässt sich Pfeffers Begriffserarbeitung poststrukturalistisch fortführen:

Mit Jacques Lacans psychoanalytischer Theorie des Spiegelstadiums wird eine Leistung des einzelnen Menschen beschrieben, die ebenfalls auf die Herstellung einer Beziehung zwischen ihm und seiner Realität, also zwischen Innen- und Umwelt zielt (vgl. Lacan 1975a, S.66; siehe Gp. 7.2.1.1): Das unvollkommene Ich (»*je*«) des Kindes identifiziert sich mit seinem »Spiegelbild« als einem Ich (»*moi*«) außerhalb seiner selbst (vgl. Althans 2001, S.223; Lacan 1975, S.66ff). Die Struktur, die das Verhältnis von Subjekt und Spiegelbild kennzeichnet, erweist sich dabei als konstitutiv für die Relation zwischen dem Subjekt und anderen (vgl., Lacan 1975, S.68). Als metaphorisches Spiegelbild wird das Bild des anderen zur Bedingung für das Subjekt, wobei das Subjekt selbst die Andersheit des anderen leugnen muss, „um die damit verbundene Bedrohung für die mühsam erworbene Identität abzuwehren“ (Koller 2001, S.38). Gleichzeitig erkennt das Subjekt, „dass es keineswegs aus sich selbst heraus existiert, sondern sich der Identifikation mit einem anderen, ihm irgendwie Überlegenen verdankt“ (ebd., S.38f; vgl. Lacan 1975, 63ff). Die gefühlte Autonomie und Einheit des Subjekts gründen also auf dieser doppelten Verkennung. Der andere dieses Moments ist auch im nächsten Moment präsent. Dies entspricht der poststrukturalistischen Sichtweise auf die Differenz, welche „diese nicht vorrangig zwischen Subjekten, sondern ebenso innerhalb des Subjekts verortet“ (Fritzsche et al. 2001, S.10).

²² Pfeffer setzt Meads »*me*« und »*I*« gleich mit Goffmans »sozialer« und »personaler Identität« (vgl. Goffman 2012, S.56ff; siehe Gp. 7.1.1.1, 7.1.1.6).

Dies stört die oben mit Luhmann beschriebenen Prozesse sozialer Differenzierung: Wille und Motive de-s anderen- können nicht mehr als etwas Außenstehendes wahrgenommen werden, auf das ein erlebendes und handelndes Subjekt über „spezifische Formen der Steuerung und Sanktionierung“ (Luhmann 1978, S.245) reagieren kann. Die voraussetzende Empfindung von Autonomie und Einheit kommt nur zustande, „in dem das Subjekt entweder den anderen für sich vereinnahmt oder sich aggressiv von ihm abgrenzt“ (Koller 2001, S.39). Im Lacan'schen »Begehren« sieht der einzelne Mensch sich also genötigt, die Unverfügbarkeit und die Andersheit des anderen Menschen anzuerkennen, anstatt ihn lediglich als eine Spiegelung seiner selbst zu verstehen (vgl. ebd., S.44).

Nicht nur kann so die Differenz des Selbst zu anderen im Erleben begründet werden, sondern auch die Differenz des Selbst zum Selbst eines anderen Zeitpunkts. Der Mensch erwirbt Handlungsdispositionen – er lernt (vgl. Giel 1975, S.35). Neben der unterschiedlichen Behandlung von ähnlichem Erlebten impliziert dies gleiches Handeln nach jeweils unterschiedlichem Erleben zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Pfeffer verweist auf Giel, der »Lernen« eher als eine Strukturierung von situativ anwendbaren Kompetenzen verstanden wissen will und weniger als Erwerb bzw. Anhäufung konkreter, substanzieller Verhaltensweisen (vgl. ebd.; Pfeffer 1984, S.101ff). Da wir, mit Deleuze und Guattari, in rhizomatischen Systembeschreibungen Performanz erfassen und eben keine Kompetenz, verschwindet das Gelernte mit der Auflösung des Subjekts in der Situation (vgl. Deleuze/Guattari 1977, S.22; Gliederungspunkt 7.1.2.3). Der einzelne Mensch zeigt in der konkreten Handlung nicht was er prinzipiell tun könnte, sondern lediglich, was er eben *tut* – abhängig von konstitutiven, innerhalb verschiedener Fachwissenschaften beschreibbarer Faktoren der jeweiligen Situation, von der Motivation, Emotion, der momentanen Annahme der Selbstwirksamkeit, des *Primings*, des vermuteten Fremdbildes der Anwesenden (oder Abwesenden) etc. (vgl. Bundschuh 2003, S.106; Frey 1983, S.47; Ulfert 2016). Eindrücke der erworbenen Handlungsdispositionen werden auch über Reflexion und Explikation für den Menschen und sein Umfeld ersichtlich und dabei gleichsam veränderbar (vgl. Bundschuh 2003, S.147f).

Wo Luhmann Erleben und Handeln als körperbedingte Vollzüge beschreibt (vgl. ebd., S.237), können seine intenionalistischen Begriffsgrenzen gelockert werden und praxistheoretisch erweitert werden (vgl. Hirschauer 2016, S.46). Handeln kann, verstanden als Praktik, physiologisch bedingt auch ohne die Intenion einer-s souveränen Akteur-in stattfinden (vgl. ebd.) Eine pädagogische Einwirkung auf den Menschen kann für bestimmte Veränderungen von Zuständen auf der physiologischen Erklärungsebene sorgen (wenn diese auch nicht

unbedingt zu den gewünschten Verhaltensweisen führen müssen). Mit dem ontologischen Ansatz des *Embodiment* (siehe Gp. 5.1.3) wird das Körperliche nicht mehr als etwas Unveränderliches angesehen, sondern wird mit dem Konzept der körperlichen Plastizität zu etwas prinzipiell und kontextuell Wandelbarem (vgl. Palm 2011, S.29ff). So lässt sich eine lebenslange Wandelbarkeit der physiologischen Prozesse und der anatomischen Strukturen durch Umwelteinflüsse konstatieren, die den Körper und das körperliche Geschlecht so modifizierbar erscheinen lassen, wie es bis dahin nur dem sozialen Geschlecht vorbehalten war (vgl. Palm 2011, S.30). Dies impliziert zum einen, dass Handeln zu einer *materiellen* Veränderung des jeweiligen Menschen und/oder seiner Umwelt beitragen kann, was rekursive Prozesse bedingt (vgl. Blume 2012, S.102ff)²³. Zum anderen kann das Handeln des einzelnen Menschen zu einer Umbewertung des zu Beobachtenden führen, was sich wiederum auf ein zukünftiges Erleben auswirken kann. Hier lässt sich beispielsweise auf Judith Butlers Beschreibung des Körpergeschlechts als diskursives, kulturelles Produkt (*»sexed Body«*) verweisen (vgl. Butler 2012, S.22f; siehe Gp. 6.1.2). Der intentionalistische Luhmanns kann hier um das »Verhalten« erweitert werden (vgl. ebd.):

Handeln ist auch »sich verhalten können«. Es gibt drei Ressourcen eines solchen kulturell kompetenten Verhaltens: den gekonnten Einsatz des sozialisierten *Körpers*, den geschickten Gebrauch von *Dingen*, und den korrekten Gebrauch von *Zeichen* [Hervorh. und kursiv im Orig.].

(Hirschauer 2016, S.46)

Bei aller Abhängigkeit des einzelnen Menschen von situationskonstituierenden Faktoren empfindet sich der Mensch u.U. dennoch als autonom und intentional handelnd (siehe Gp. 5.2). Aus einer zunehmenden Fähigkeit zur Explikation und Reflexion der Handlungs- und v.a. der *Erlebensdispositionen* ergibt sich hier eine zunehmende Verantwortung eben nicht nur hinsichtlich des eigenen Handelns, sondern auch hinsichtlich des eigenen Erlebens (vgl. Baecker 2014, S.147). Mit Foucault kann Bildung so als eine Lebenskunst bzw. Selbsttechnik verstanden werden (vgl. Foucault 1989, S.18), in der sich der jeweilige Mensch über bestimmte Handlungen Erfahrungen aussetzt, die ihn „in einer Weise transformieren, deren Resultate zu Beginn nicht absehbar sind“ (Koller 2001, S.46). Bei Mead finden wir in der Fähigkeit der

²³ Ramita Blume verweist in einer kybernetischen Untersuchung der Erziehung auf Peter Sloterdijks Begriff der »Anthropotechnik« (vgl. Blume 2012, S.102ff; Sloterdijk 2011).

Rollenübernahme eine Möglichkeit „der Kontrolle, die der Einzelne über seine eigenen Reaktionen ausüben kann“ (Mead 1973, S.301). „Die Kontrolle der Handlungen des Einzelnen im kooperativen Prozeß kann im Verhalten der Einzelnen selbst stattfinden, wenn er die Rolle des anderen zu übernehmen vermag“ (ebd.). Mead, wie auch beispielsweise der Kognitions- und Neurowissenschaftler Wolfgang Prinz kommen in solchem Zusammenhang auf kindliche, prozedurale Spiele zu sprechen, „die wechselseitige Erwidern von Handlungen und protokonversationelle Kommunikation beinhalten“ (Prinz 2016, S.157) und „für vorsprachliche Kleinkinder wahrscheinlich die einzigen funktionierenden Spiegelspiele“ (ebd.) darstellen (vgl. ebd., S.156f; Mead 1973, S.300f). Wird mit dem Konzept des *Doing Genders* davon ausgegangen, dass Geschlechtsrollen performativ konstituiert werden, ist der einzelne Mensch entsprechend der ontogenetischen Entwicklung in solchen Spielen, aber auch in anderen Situationen als Interaktionspartner:in folglich „nicht nur für das eigene Geschlecht verantwortlich bzw. zuständig, sondern auch immer für das der anderen an der Handlung beteiligten Person“ (Villa 2011., S.99; vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2014, S.37f).

8.3.1.1.2 Beispiele

Um ein Beispiel aus der pädagogischen Praxis nicht schuldig zu bleiben, sei anhand der Situation eines auf sein Knie gestürzten älteren Kleinkindes veranschaulichen, wie Erleben und Handeln Elemente innerer wie äußerer Diskurse werden können: Während eines Ballspiels stürzt ein Kind auf sein Knie und sucht sogleich aktiv den Blick eines signifikanten Anderen, dessen Urteil das anstehende Erleben des bereits verletzten Kindes in die Wege leiten wird. Trifft der Blick auf jenen des erschrockenen Elternteils, der sich, die Hände auf die eigenen Wangen schlagend, seine Erschütterung sofort anmerken lässt, wird das Kind eventuell zu weinen beginnen und das aufgeschlagene Knie als eine ernstzunehmende Gefahr für sich selbst erleben. Trifft der Blick jedoch beispielsweise auf das Gesicht eines mitspielenden Kindes, kann die Reaktion des gefallen Kindes wiederum anders ausfallen, je nachdem, wie sich das verletzte Kind selbst *in Relation* zum anderen Kind wahrnimmt: Identifiziert sich das gestürzte Kind als ein Freund des anderen Kindes, reagiert es vermutlich ähnlich, wie gegenüber dem Urteil des genannten Elternteils. Erblickt das Kind mit der Wunde am Knie aber einen auserkorenen Antagonisten, kann dessen ebenfalls erschrockener Gesichtsausdruck sogar Gegenteiliges bewirken; die entgleiste Mimik des anderen Kindes wird plötzlich zum Anlass, das eigene blutende Knie nicht einmal mehr zu beachten, um weiterzuspielen, als sei es gegen jeglichen Schmerz gefeit.

Lacans Annahme, das Begehren sei immer das Begehren des anderen bzw. des Anderen, kann hier auf viele Weisen gelesen werden (vgl. Žižek 2016b, S.52), u.a. auf jener, „daß das Begehren des Menschen seinen Sinn im Begehren des anderen findet“ (Lacan 1975, S.108). Handelnd erscheint das Kind in dem obigen Beispiel also zunächst im Spiel selbst, im suchenden Blick, der sich gezielt auf eine oder mehrere Personen oder Gegenstände richten kann (zum Beispiel auf eine ablaufende Spielzeit, die Bewegung des Balles etc.), in der Bewertung der Reaktionen der anderen und der entsprechenden eigenen Reaktion. Erlebend ist das Kind im unbeabsichtigten Sturz, der unmittelbaren emotionalen Reaktion auf die körperlichen Schmerzen – deren Erleben tatsächlich auch von inneren Prozessen wie der Aufmerksamkeitssteuerung abhängt (vgl. u.a. Gadamer 2010, S.23ff; Ruoff 1997) – oder in der Wahrnehmung der Reaktionen der anderen.

Sowohl das Handeln als auch das Erleben lassen sich durch Einwirkung auf das Kind oder dessen Umwelt pädagogisch beeinflussen. Beispielsweise wäre ein Gespräch über Schmerzen und deren Funktionen vor oder nach dem Sturz denkbar, genau wie eine eindeutige mimische oder gestische Reaktion oder die vorhergehende Ausstattung mit entsprechender Protektion, ein Verbot der Spielteilnahme, präventive Übungen zur motorischen Verbesserung, Wundpflaster oder eine rasche Kühlung etc.; auch das bewusste Unterlassen jeglicher Reaktion wäre möglich. Wenn einige der aufgeführten Reaktionen auch als bloße Pflege benannt werden könnten, offerieren sie doch stets Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation bzw. Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell im Sinne Schulz von Thuns (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 2017, S.61ff; Schulz von Thun 2019 S.27ff).

Mit Lacan könnte gemutmaßt werden, dass selbst das fundamentale Verständnis darüber, was »Handeln« oder »Erleben« für den einzelnen Menschen überhaupt bedeutet, zu Beginn einer jeden Biographie von dem bzw. durch den anderen festgelegt wird und stets verändert werden kann (siehe Gp. 7.2.1.1, 7.2.2.1). Ein Bildungsprozess, im Sinne der Realisierung des Begehrens, (siehe Gp. 7.2.2.1) kann in diesem Fall schon in der vorgehenden Erwartungsschürung stattfinden: Wenn dem gestürzten Kind im Vorherein bereits angekündigt wurde, dass man in einem wilden Spiel wie diesem auch einmal fallen oder sich anderweitig wehtun kann, man dann aber schnell wieder aufstehen und weitermachen sollte, so steht dem Kind die Möglichkeit offen, das sprachlich implizit an es herangetragene (vermutete) Begehren des anderen (»ich möchte, dass du das so machst; dass du so ein Mensch bist«), zu seinem eigenen zu machen (vgl. Koller 2001, S.38; Lacan 1975, S.68). Hier kann in der Theorie die Bedeutung der Beziehungsarbeit sowie der Persönlichkeit des/der Pädagog·in vorausgesetzt werden, welche u.a. in empirischen Untersuchungen der Neuropsychologie bestätigt werden

konnte (vgl. Roth 2011, S.68ff, 287ff, 296; Speck 2009, S.179). Für die noch zu klärenden Eigenschaften der Alltagswirklichkeit ist dabei wichtig, dass das eigene innere Erleben in gewissem Maße ein Teil des vom Menschen Veränderbaren ist (s.o.).

Wie sich ähnliche Prozesse in intersexuellen Menschen in Wechselwirkung mit ihrer Alltagswirklichkeit vollziehen können, soll im Anschluss an die Definition der fortan verwendeten Begriffe des »Erlebens« und »Handelns«, unter Bezugnahme auf Pfeffers Definition der »Handlungs-« und »Erlebensfähigkeit« gezeigt werden.

8.3.1.1.3 Definitionen

»Erleben« kann als ein intentionales Verhalten benannt werden, dessen Selektivität der Mensch hauptsächlich der Umwelt zurechnet. »Handeln« kann als ein intentionales Verhalten benannt werden, dessen Selektivität der Mensch hauptsächlich sich selbst zurechnet.

Im Erleben und Handeln beeinflusst der Mensch sich und seine Umwelt und damit sein zukünftiges Erleben und Handeln. Situativ handelnd und erlebend konstituiert sich der Mensch in Differenz zu anderen performativ.

8.3.1.2 Handlungs- und Erlebensfähigkeit

8.3.1.2.1 Herleitung

Die Befähigung der heranwachsenden Generation, erlebend und handelnd an der Alltagswirklichkeit zu partizipieren, kann als pädagogische Aufgabe formuliert bzw. die Befähigung der einzelnen Schüler·innen zum Handeln und Erleben als ein Ziel schulischen Geschehens verstanden werden (vgl. Hiller 1975, S.12; Pfeffer 1982, S.64; 1984, S.106). Die angestrebte Handlungsfähigkeit ist dabei zunächst von Regeln abhängig, die das Zustandekommen von Handlung an sich bedingen (vgl. Hiller 1975, S.12f; Weber 2002, S.277). Diese Regeln leitet Pfeffer aus Strukturen der Alltagswirklichkeit ab, welche als »Handlungsfelder« bezeichnet werden können (vgl. Pfeffer 1984, S.102f). Wie diese Alltagswirklichkeit beschaffen ist, wird in den folgenden Gliederungspunkten zu beschreiben sein.

Damit ein Mensch eine Form der Handlungsfähigkeit erreichen kann, muss er nach Wilhelm Pfeffer bestimmte Kriterien erfüllen (vgl. Pfeffer 1982, S.64f.). Diese Kriterien hängen von der jeweiligen Handlungsfähigkeit ab, derer Pfeffer, unter Bezug auf Gotthilf Gerhard Hiller, dreierlei unterscheidet, nämlich die »spezifische«, die »allgemeine« und die »kritisch-pragmatische Handlungsfähigkeit« (vgl. ebd.; Hiller 1975, S.69f).

Handelt die Agierende „im Sinne der vorgegebenen Normen, Rollen und Funktionen, ohne dieses Handelns auf seinen Sinn hin zu befragen“ (Pfeffer 1982, S.64), weist sie eine »spezifische Handlungsfähigkeit« auf (vgl. ebd.). Hierzu „gehören Gewöhnungen und Verhaltensäußerungen in der Art von automatisierten, ritualisierten, noch nicht bzw. nicht mehr bewußten, ‚selbstverständlichen‘ Reaktionen auf spezifische Auslöser [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.; vgl. Hiller 1975, S.69). Diese Verhaltensäußerungen können im Sinne eines kulturell kompetenten Verhaltens verstanden werden, welchem Hirschauer praxistheoretisch drei Ressourcen zurechnet (vgl. Hirschauer 2016, S.46f), nämlich „den gekonnten Einsatz des sozialisierten *Körpers*, den geschickten Gebrauch von *Dingen*, und den korrekten Gebrauch von *Zeichen* [kursiv im Orig.]“ (ebd.).

Eine »allgemeine Handlungsfähigkeit« setzt seitens des Agierenden eine Hinterfragung der Handlungen voraus, was eine Teilnahme an Kritik, Aufklärung, Begründung und Funktionalisierung impliziert (vgl. Hiller 1975, S.72).

Ist der jeweilige Mensch in der Lage, seine durch kritische Sinnverständigung elaborierte Handlungsfähigkeit auf konkrete Situationen der Realität zu beziehen und reale Handlungschancen zu ermitteln und zu erproben, besitzt er nach Popp eine sog. »kritisch-pragmatische Handlungsfähigkeit« (vgl. Popp 1976, S.18; Pfeffer 1982, S.64).

Hiller benennt die allgemeine Handlungsfähigkeit zunächst nur als einen Gegensatz:

Allgemeine Handlungsfähigkeit setzt sich ab gegen spezifische (rollen-, funktions- und situationsspezifische) Handlungsfähigkeit. Inhaltlich postuliert man damit keineswegs eine vage und unverbindliche Allgemeinbildung oder ein zweifelhaftes Fundament aller spezialisierter Handlungsfähigkeit, sondern vielmehr die Fähigkeit (a) eines Überblicks über die relevanten Themen und Handlungsbereiche der jeweiligen Gesellschaft, was sich (b) konkretisiert in der Fähigkeit, am Diskurs teilzuhaben und damit an der Fähigkeit, sich kritisch am praktischen Fortschritt beteiligen zu können.

(Hiller 1975, S.69)

Um den Begriff des »Diskurses« zu erläutern, verweist Hiller auf Jürgen Habermas Dialog mit Niklas Luhmann, in welchem die beiden sich der Frage nach dem Leistungsvermögen der Systemforschung widmen (vgl. Habermas/Luhmann 1971) und unterscheidet damit zwei Formen der umgangssprachlichen Kommunikation bzw. der Rede, nämlich das »kommunikative Handeln« (im Sinne der Interaktion) und den »Diskurs« (vgl. Habermas 1971, S.115). In der Interaktion „wird die Geltung von Sinnzusammenhängen naiv vorausgesetzt, um

Information (handlungsbezogene Erfahrungen) auszutauschen“ (ebd.) und es „werden problematisierte Geltungsansprüche zum Thema gemacht, aber keine Informationen ausgetauscht“ (ebd.).

In Diskursen suchen wir ein problematisiertes Einverständnis, das im kommunikativen Handeln bestanden hat, durch Begründung wiederherzustellen. In diesem Sinne spreche ich [...] von (diskursiver) Verständigung. Verständigung hat das Ziel, eine Situation zu überwinden, die durch Problematisierung der in kommunikativem Handeln naiv vorausgesetzten Geltungsansprüchen entsteht: Verständigung führt zu einem diskursiv herbeigeführten, begründeten Einverständnis (das sich wiederum zu einem traditionell vorgegebenen Einverständnis verfestigen kann).

(Habermas 1971, S.71)

Es ist also die »Kommunikation«, durch die Sinnverständigung mindestens möglich wird:

[D]er Nichterwachsene meldet mit seinen Fragen nach Gründen und Motiven für die wirkliche und mögliche Verfassung kultureller Zustände und Vorgänge an, daß er den Sinn kultureller Zusammenhänge nicht anders begreifen kann, als daß ihm das Handeln immer wieder neu erläutert und daß ihm gezeigt wird, daß der Sinn kulturellen Handelns nicht ein für allemal gesichert ist, sondern daß er andauernd – eben durch Diskurse – kritisiert, problematisiert, modifiziert, umdefiniert werden muß und daß er dann handlungsfähig ist, wenn er am Diskurs teilnehmen kann.

(Hiller 1975, S.71f)

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, weshalb Hiller zuspitzend behauptet, dass nur jener Mensch handlungsfähig ist, der an der Legitimation, also „an der Kritik, Aufklärung, Begründung und Funktionalisierung, kurz an der Sinngebung des Handelns teilnehmen kann, der sich vom faktischen Handeln ‚selbstreflexiv‘ distanzieren und dessen Voraussetzungen kritisch zu bewältigen in der Lage ist [Hervorh. im Orig.]“ (Hiller 1975, S.72).

Kinder, die man zur bloßen Erfüllung der Aufgabenstellungen der Eltern oder Lehrkräfte – also alleinig ausgerichtet auf eine spezifische Handlungsfähigkeit – erzieht und unterrichtet, werden eher um die Möglichkeit der Reflexion und um die Autonomie betrogen, die aus der individuellen Bewertung vermuteter Konsequenzen des eigenen Handelns resultieren kann (vgl. Koller 2001, S.42). Nun ist eine gemeinsame Tendenz der poststrukturalistischen Theorien festzustellen, die auf die Konzeption eines dezentrierten Subjekts zielt (vgl. ebd.). Dessen

Autonomie wird als Resultat diverser Formen der Fremdbestimmung ermittelt und seine Einheit scheint sich in einer heterogenen Vielfalt von Sprachspielen aufzulösen (vgl. ebd.). Die Autonomie kann folglich nicht ohne Weiteres als Indiz des Erlangens einer kritisch-pragmatischen Handlungsfähigkeit herangezogen werden. Lediglich die Fähigkeit der Reflexion kann als graduelles Maß dieser Handlungsfähigkeit Verwendung finden. Der Wille nicht regiert zu werden ist nach Foucault nur „immer der Wille nicht dermaßen, nicht von denen da, nicht um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992, S.52). Das Ziel der Handlungs- und Erlebensfähigkeit in diesem Sinne ist also ein Ziel, welches mehr oder weniger, nicht aber vollkommen, erreicht werden kann.

Außerdem ergibt sich eine weitere Einschränkung dieses Ziels durch die Strukturen der Macht selbst: Den pädagogischen Institutionen, Inhalten und Methoden wohnen immer schon die Zwangsmittel der Macht inne (vgl. Foucault 2016, S.260). Selbst wenn der einzelne Mensch also eine gewisse Reflexions- und Kritikfähigkeit hinsichtlich gegenüber diesen Strukturen erlangt, entkommt er diesen Machtstrukturen nicht unbedingt; er verbleibt innerhalb der *Episteme* (siehe Gp. 7.2.1.2, 7.2.2.2). Das Hinterfragen der eigenen Handlung, welche, laut Pfeffer, zur allgemeinen Handlungs- und Erlebensfähigkeit führen sollte, muss aus dieser Perspektive gerade als eine Vorgabe der Gesellschaft gedeutet werden, derer allein der lediglich spezifisch handlungsfähige Mensch nachzukommen versteht. Das Ausrufen der Kritikfähigkeit als wünschenswerte Fähigkeit, resultiert also mitunter in einer kritiklosen Übernahme dieser Vorgabe. Dies verkehrt die Dialektik von institutionalisierter Bildung und menschlicher Befreiung, welche Heydorn in der Bildung als säkularer Institution ausfindig macht, ins Gegenteil (Hedorn 2004, S.17).

Eine durchdenkenswerte Idee aus der poststrukturalistischen Theorie ergibt sich hier aus Slavoi Žižeks Ausformulierung der Lacan'schen Psychoanalyse und zielt auf den Zusammenhang von Erziehungsstil und Erleben seitens des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen; genauer, auf das Verhältnis von Sollen und Wollen (vgl. Žižek 2016b, S.122f). Es ist die Idee, dass der Sturz einer Instanz, welche die Handlungs- und Erlebensfähigkeit des einzelnen Menschen zu beschneiden scheint, paradoxerweise zu einer Umverlagerung der Einschränkung der beiden Fähigkeiten führen kann: Wer etwas befohlen bekommt, der wird zwar um eine äußere Freiheit beraubt, ihm bleibt aber immerhin die innere Differenz von Sollen zu Wollen (vgl. ebd., S.123). Wem jedoch Entscheidungsfreiheiten gelassen werden, der wird mitunter sogar um eine innere Freiheit beraubt, da er nun nicht mehr nur das Richtige *tun*, sondern auch das Richtige *wollen* soll (vgl. ebd.). Dieser Umstand bzw. das Wissen um ihn kann dazu führen, dass Regeln dankbar als Möglichkeiten der inneren Entlastung angenommen werden.

Wenn Hiller die Handlungsfähigkeit also von der Partizipation an der Legitimation des Handelns und der reflexiven Distanzierung vom faktischen Handeln abhängig macht, kann dessen Auffassung von Kritik, Aufklärung, Begründung und Funktionalisierung des Handelns mit Foucault hinterfragt werden: „[U]nterbricht der gegen die Unterdrückung gerichtete kritische Diskurs den Lauf eines bis dahin unangefochten funktionierenden Machtmechanismus, oder gehört er nicht vielmehr zu demselben historischen Netz wie das, was er anklagt (und zweifellos entstellt), indem er es als »Unterdrückung« bezeichnet? [Hervorh. im Orig.]“ (Foucault 2014, S.17f). Das Wissen um die Möglichkeit solcher Machtmechanismen, um die gegebenen Grenzen, um das Vorherrschende (beispielsweise die Ideen der Zweigeschlechtlichkeit), um die gesellschaftliche Konservierung der herrschenden Norm(alität), um deren Konstruktionsprozessen oder um die Manipulierbarkeit der eigenen Handlungs- und Erlebensfähigkeit durch einen selbst oder andere bringt eine weitere Erlebens- und Handlungsfähigkeit mit sich (vgl. Baecker 2018, S.152f; Hartmann 2001, S.80f), die sich angelehnt an Foucault als »herrschaftskritische Erlebens- und Handlungsfähigkeit« benennen lässt.

8.3.1.2.2 Beispiele

Die oben betitelten drei Kategorien der Handlungsfähigkeit können am Beispiel einer Fußgängerampel verdeutlicht werden:

Spezifisch handlungs- und erlebensfähig ist, wer gelernt hat, bei Rot stehenzubleiben und bei Grün zu gehen.

Wer begriffen hat, dass dieser gesellschaftliche Konsens zur Sicherheit der Verkehrsteilnehmer und einem ökonomisch wie ökologisch sinnvollen Verkehrsfluss beitragen soll, der kann Kritik, Aufklärung, Begründung und Funktionalisierung an, über oder von einzelnen Ampeln oder Ampelschaltungen tätigen und gilt als allgemein handlungs- und erlebensfähig.

Eine kritisch-pragmatische Handlungs- und Erlebensfähigkeit ermächtigt den jeweiligen Menschen nun dazu, seine elaborierte Fähigkeit, Straßen zu überqueren, Gefahrenquellen einzuschätzen und seine Vorbildfunktion für andere wahrzunehmen, etc. zu einer Überquerung einer roten Ampel, falls die Umstände es benötigen (oder zulassen).

Diese letzte Form der Handlungs- und Erlebensfähigkeit impliziert bereits ein ansatzweise dekonstruktivistisches Denken. Konsequenterweise müsste im Zuge dieser Dekonstruktion schließlich das gesamte Konzept der Handlungsfähigkeit als Teil einer gesellschaftlichen Machtstruktur erkannt werden, wodurch die Wünschenswürdigkeit einer solchen Handlungsfähigkeit hinterfragbar und das Konzept entlarvt werden würde, als ein nur

scheinbarer Weg hin zu einer Reflexionsfähigkeit, auf keinen Fall aber hin zu einer Form der Autonomie. Um im obigen Beispiel zu bleiben: Ein vermeintlich delinquenter Mensch – im Sinne des anstandslosen oder gesetzesbrechenden Menschen – der die, von der Gesellschaft vorgegebene Rolle des Punks annimmt und sozusagen dieser Rolle konform bei Rot über die Ampel geht, ist im konkreten Handlungsfeld sehr wohl als kritisch-pragmatisch handlungs- und erlebensfähig anzusehen. Im Handlungsfeld der performativen Herstellung der eigenen Außenwirkung (siehe unten) wäre der Mensch u.U. jedoch als lediglich spezifisch handlungs- und erlebensfähig einzustufen, da er sich im Sprachgebrauch, in der Kleidungswahl und dem Verhalten im Allgemeinen, konform der gesellschaftlichen Zuschreibungen bzw. Vorschriften gibt (»*Doing Punk*«). Die herrschaftskritische Erlebens- und Handlungsfähigkeit träte hier im Erkennen der gesellschaftlich vorgegebenen Konzepte der »normalen Devianz« zu Tage.

Wer um die Notwendigkeiten einer performativen Herstellung einer Geschlechtszugehörigkeit weiß, kann im Handlungs- bzw. Subjektivierungsfeld Geschlecht als spezifisch handlungs- und erlebensfähig angesehen werden („Ich bin ein Mädchen, ich trage ein Kleid und spiele gern mit Puppen“). Die allgemeine Handlungs- und Erlebensfähigkeit zeigt sich in Teilnahme an der Sinngebung, also beispielsweise an der Kritik und Begründung der erlernten Geschlechtsmerkmale („Ich bin ein Junge und Jungen können auch mit Puppen spielen“). Eine kritisch-pragmatische Handlungsfähigkeit ermöglicht es beispielsweise, Geschlechtsentsprechungen zum eigenen Vorteil einzusetzen. Ein intersexuelles Kind könnte z.B. die situative Geschlechtszugehörigkeit stets zu den eigenen Gunsten wählen, wenn etwa unterschiedliche Aufgaben im Unterricht an die Geschlechter »Jungen« und »Mädchen« verteilt werden; ein Mensch drückt sich als »typischer Junge/Mann« um das Mithelfen im Haushalt etc.. Herrschaftskritisch erlebens- und handlungsfähig ist, wer um die diskursive Produktion von Geschlecht, Geschlechtskategorien oder Geschlechterstereotypen weiß und beispielsweise als intersexueller Mensch unwissende Menschen über diverse Geschlechtskategorien aufklären kann.

Im Rahmen des angestrebten Modells lassen sich also vier Kategorien der Handlungsfähigkeit, im Sinner einer Performanzbeschreibung und in ihrer Gültigkeit beschränkt auf das jeweilige, konkrete Handlungs- bzw. Subjektivierungsfeld der Alltagswirklichkeit, wie folgt definieren.

8.3.1.2.3 Definitionen

Handelt ein Mensch im Sinne der gesellschaftlich vorgegebenen Normen, Rollen und Funktionen, ohne den Sinn des Handelns zu hinterfragen, weist er eine »spezifische Handlungs- und Erlebensfähigkeit« auf (vgl. Hiller 1975, S.69). Hierzu zählt ein kulturell kompetentes

Verhalten im gekonnten Einsatz des sozialisierten Körpers, im geschickten Gebrauch von Dingen und im korrekten Gebrauch von Zeichen (vgl. Hirschauer 2016, S.46f).

Eine »allgemeine Handlungs- und Erlebensfähigkeit« setzt seitens des Menschen eine Hinterfragung der Handlungen voraus, was eine Teilnahme an der gesellschaftlich ermöglichten Kritik, Aufklärung, Begründung und Funktionalisierung impliziert (vgl. Hiller 1975, S.72.).

Ist der jeweilige Mensch in der Lage, seine durch kritische Sinnverständigung elaborierte Handlungs- und Erlebensfähigkeitsfähigkeit auf die konkrete Realität in einem Maße zu beziehen, dass er reale Handlungschancen zu ermitteln und zu erproben vermag, besitzt er eine sog. »kritisch-pragmatische Handlungs- und Erlebensfähigkeit« (vgl. Popp 1976, S.18).

Weiß der jeweilige Mensch um die Existenz von Machtmechanismen oder um die anderweitige Manipulierbarkeit der eigenen Handlungs- und Erlebensfähigkeit durch sich selbst oder andere, weist er eine »herrschaftskritische Erlebens- und Handlungsfähig« (vgl. Baecker 2018, S.152f; Foucault 2014, S.17f)

8.3.2 Alltagswirklichkeit

„Das in seinen Handlungsdispositionen beeinträchtigte Individuum ist auf eine Umwelt verwiesen, die nicht für es gemacht ist“ (Pfeffer 1982, S.61). Diese Umwelt wird jedoch im Sinne des Handlungsraums eines einzelnen Menschen zu dessen Alltagswirklichkeit (vgl. ebd.). Pfeffer beschreibt diese Alltagswirklichkeit für ein Individuum, als den Handlungsraum, in welchem das Subjekt tätig ist und aufgrund einer ihm eigenen Ursache und im Bezug zu dieser Alltagswirklichkeit »behindert« wird (vgl. ebd.). Dieser Bezug zeichnet sich für die behinderten Menschen aus durch eine „gravierende Inkongruenz zwischen ihrer Handlungsfähigkeit und der Struktur der Alltagswirklichkeit“ (ebd.). Pfeffer wählt den Begriff der »Alltagswirklichkeit« über jenen der »Welt«, um anzuzeigen, dass nicht von einer universalen oder philosophisch abstrakten Welt gesprochen wird, sondern von einer „dem einzelnen »alle Tage« aktuell oder potentiell zuhandene Welt [Hervorh. im Orig.]“ (Pfeffer 1984, S.101).

Unter den oben getätigten Annahmen können wir Pfeffers »Alltagswirklichkeit« in einem solchen Maße umgestalten, dass sie Raum für (intersexuelle) Menschen bietet und deren Handlungsfähigkeit nicht nur dann sichtbar werden lässt, wenn diese eine Einschränkung erfährt, sondern diese Handlungsfähigkeit sich – im Sinne der rhizomatischen Knolle – in der jeweiligen Situation prinzipiell in einer bestimmten Qualität ergibt (oder eben nicht ergibt) (siehe Gp. 7.1.2, 8.2). Wo Pfeffers Subjekt im Mittelpunkt seiner jeweils eigenen Alltagswirklichkeit steht, können wir von einem Menschen ausgehen, dessen Selbst- und

Weltwahrnehmung alleinig *entstehen* durch die Differenzen zur Alltagswirklichkeit und seines, mitunter in Erinnerung, Retention, Protention und Vorhersage variierenden Selbst (vgl. Baecker 2014, S.11; Husserl 2013, S.26ff, 57f; Metzinger 2011, S.100; Gliederungspunkt 7.1.2).

Die Realisierung der Handlungsdispositionen des einzelnen Menschen bedingt seine (qualifizierte) Partizipation an der Alltagswirklichkeit, genau wie dessen Sozialisation und Personalisation im Sinne der wahrgenommenen Selbstverwirklichung und Identitätsfindung (vgl. Pfeffer 1982, S.61). Im Jahr 1982 stellt Pfeffer für das Zustandekommen der Behinderung fest, was so heute – u.a. in der ICF (siehe Gp. 4.2.2.2) – weitläufig vertreten wird: „So gesehen kann Behinderung nicht mehr nur als Merkmale-Konglomerat des Individuums betrachtet werden; Behinderung entsteht gleichsam aus dem Handlungsbezug zwischen Individuum und Alltagswirklichkeit“ (Pfeffer 1982, S.61). Mit den, im Verlauf der vorliegenden Arbeit zusammengetragenen poststrukturalistischen Begrifflichkeiten können Definiendum und Definiens hier verallgemeinernd ersetzt bzw. modifiziert werden (vgl. Zoglauer 2008, S.18), so dass nun gilt:

Der Mensch kann nicht mehr nur als Merkmale-Konglomerat betrachtet werden; er konstituiert sich gleichsam aus dem Bezug zwischen Erleben, Handeln und der Alltagswirklichkeit.

Die Zirkularität dieser Definition, die sich aus der individuellen Alltagswirklichkeit als Handlungsraum des Menschen und dem Menschen als gleichzeitiges Produkt der Alltagswirklichkeit ergibt, verweist gerade auf eine »Knolle« des Rhizoms, welches ja nur aus Linien, nicht aber aus verbundenen Positionen bestehen soll (vgl. Deleuze/Guattari 1977, S.14; Gliederungspunkt 7.1.2.3); das Subjekt existiert nicht ohne seine Alltagswirklichkeit, die Alltagswirklichkeit nicht ohne das Subjekt. »Subjekt« muss hier nicht ontologisch gedacht, sondern kann durchaus als zeitlich-punktueller Erscheinung betrachtet werden. Der so veränderte Handlungsraum kann demgemäß als »Raum der situativen Subjektivierung²⁴« oder als »Subjektivierungsraum« benannt werden. Handlungs- und Subjektivierungsraum sind hier zwei sich treffende Plateaus eines Rhizoms bzw. eine Knolle, welche verschiedene Linien durchziehen.

Mit einem Verweis auf Nietzsches Feststellung, dass es nur die Tat, aber keinen Täter und somit hinter dem Tun kein Seiendes gebe (vgl. Nietzsche 2017, S.33f), lassen sich hier Verbindungsstellen zu Judith Butlers Überlegungen erkennen, mit denen unter Gliederungspunkt 6.1.2 konstatiert werden konnte, dass es kein Subjekt gibt, „von dem sich

²⁴ Zum Begriff der »Subjektivierung« bzw. »Subjektivierung« siehe u.a. Reckwitz 2017, S.125.

sagen ließe, daß es der Tat vorangeht“ (Butler 2012, S.49): Butler hinterfragt jene wissenschaftlichen Diskurse, die das körperliche Geschlecht als „eine natürliche, anatomische, durch Hormone oder Chromosomen bedingte Tatsache“ (Butler 2012, S.23) nachweisen sollen und eröffnet die Möglichkeit einer Historizität der Geschlechterdualität und damit auch die Möglichkeit einer kulturellen Konstruktion des körperlichen Geschlechts, die bisher auf der Art der von Deleuze und Guattari ausfindig gemachten dichotomischen, »altbekannten Kopie« stattfand (vgl. ebd., S.23f; Deleuze/Guattari 1977, S.22; Gliederungspunkt 6.1.2).

Der *Embodiment*-Ansatz, genau wie Butlers umfängliche Erweiterung des Begriffs der »Geschlechtsidentität« als jener Produktionsapparat, durch den die Geschlechter selbst gestiftet werden, zeigen den (intersexuellen) Körper (welchen Pfeffer in Bezug zur Alltagswirklichkeit setzt), wie auch dessen, als solche bezeichnete, »Störung« als ein Produkt der Gesellschaft, die – materialistisch zugespitzt – wiederum aus diesen Körpern besteht (vgl. Butler 2012, S.24; Gregor 2015, S.228ff; Palm 2011, S.29f; Gliederungspunkte 5.1.3, 7.1.2.3).

Die Alltagswirklichkeit, nun verstanden als der Handlungsraum, in welchem sich das Subjekt tätig *konstituiert* und diesen dadurch definiert, wird im Folgenden mit Wilhelm Pfeffer in seiner Struktur untersucht (vgl. Pfeffer 1982, S.61), welche dabei als rhizomatisch angenommen wird.

8.3.2.1 Handlungsraum als Ort der Besorgungen und Verrichtungen

8.3.2.1.1 Herleitung

Als Handlungsraum des einzelnen ist die Alltagswirklichkeit der Ort seiner Besorgungen und Verrichtungen, die zur Erhaltung und Bereicherung seines Lebens notwendig oder dienlich sind. [...] Alltagswirklichkeit ist umfassend der Ort intentionalen psychischen und physischen Handelns des einzelnen.

(Pfeffer 1982, S.62)

Die obigen Überlegungen weiterführend, kann jede dieser Besorgungen und Verrichtungen als ein Geflecht aus Linien erachtet werden, welche sich mitunter aus Differenzen zu anderen und anderem ergeben und damit zu Orten der Subjektkonstitution werden.

Der in diesen Geflechten hinterlegte Sinn ergibt sich aus der aktuellen Deutung der konstituierenden Linien. Dabei muss der einzelne Mensch nicht denselben Sinn erkennen wie andere, auch wenn das Wissen über Konventionen das Erkennen des wahrscheinlichsten Sinns der anderen begünstigen mögen. Dem vermuteten Sinn des Handlungsfeldes kann dabei – den jeweiligen Handlungsdispositionen entsprechend – auf verschiedene Weise begegnet werden,

wobei dieser auch bewusst ignoriert werden kann, falls es der gleichzeitigen Subjektivierung dienlich erscheint.

Wenn die Alltagswirklichkeit auch den Ort intentionalen psychischen und physischen Handelns darstellt, so ergibt sich die jeweilige Intention des Menschen mitunter aus dem kontingenten Zusammentreffen diverser handlungsraumdefinierender Linien.

8.3.2.1.2 Beispiele

Als Orte der Besorgungen und Verrichtungen des einzelnen Menschen nennt Wilhelm Pfeffer die Nahrungsaufnahme, „die Körperpflege, die Teilnahme am Verkehr, die Inanspruchnahme von Dienstleistungen [...] Besonderheiten des Alltagslebens wie Fest und Feier, Kinobesuch und vieles andere mehr“ (Pfeffer 1982, S.62).

Sollte sich der einzelne Mensch beispielsweise an bestimmten Differenzen profilieren wollen, die ihn im jeweiligen sozialen Umfeld vermutlich als »ökologisch bewusst lebend« erscheinen lassen, als unabhängig oder als orientiert an höheren Zielen als der »stupiden« Partner·innensuche und der Entsprechung von Schönheitsnormen, so könnte er sich bewusst gegen eine konventionell qualifizierte Teilhabe am Handlungsfeld »Körperpflege« entscheiden und den eigenen Körpergeruch als positiv zu wertendes Merkmal seiner selbst in Differenz zu anderen stellen.

Die Handlungsräume intersexueller Menschen präsentieren sich u.U. von einer ihnen eigenen Qualität (siehe Gp. 4.2.2). Beispielsweise erlaubt die geschlechterdichotome Produktausrichtung im Handlungsfeld der »Körperpflege« häufig keine Rolleneinnahme gemäß des eigenen intersexuellen Körperempfindens, was sich wiederum auf die Subjektivierung auswirkt. Als weitere Beispiele entsprechender Subjektivierungs- bzw. Handlungsräume können das Ausfüllen eines Formulars, welches nur zwei Geschlechtskategorien zur Auswahl stellt, das Aufsuchen geschlechtergetrennter Toiletten, die Teilnahme an geschlechtergetrennten (Sport-)Veranstaltungen oder die Nutzung eines Frauenparkplatzes genannt werden.

Ob bzw. auf welche Weise der hinterlegte Sinn geschlechter- oder nicht*behinderungsgetrennter Toilettenräume akzeptiert wird (vgl. Pohlen 2010, S.100), entscheidet beispielsweise, welcher der angebotenen Räume als Ort der Besorgung wahrgenommen wird.

8.3.2.1.3 Definition

Als Handlungs- und Subjektivierungsraum des einzelnen Menschen ist die Alltagswirklichkeit sowohl der Ort, den er sich für seine Besorgungen und Verrichtungen konstruiert, die zur Erhaltung und Bereicherung seines Lebens notwendig und dienlich sind, als auch der Ort, in welchem er sich als handelndes Subjekt konstituiert.

8.3.2.2 Strukturiertheit in Handlungs bzw. Subjektivierungsfelder und Expert·innenwissen

8.3.2.2.1 Herleitung

Der Handlungsraum Alltagswirklichkeit läßt sich in einzelne Handlungsfelder ausdifferenzieren. Handlungsfelder unterscheiden sich darin, daß sie je spezifisches Handeln, Handeln nach bestimmten Regeln des Feldes erfordern. Mitunter handelt der einzelne in den verschiedenen Handlungsfeldern auch in verschiedenen Rollen. [...] Die unterschiedliche Struktur der einzelnen Handlungsfelder der Alltagswirklichkeit bedingt spezifisches Handeln.

(Pfeffer 1982, S.62)

Wenn der jeweilige Sinn, der sich hinter einem Handlungsfeld verbirgt, durch vorausgehende Handlungen der Person selbst oder anderer festgelegt wird, liegt in jedem Handlungsfeld „die Wirklichkeit bereits als gedeutete vor“ (vgl. Giel 1975, S.34). Daraus lässt sich schließen, dass die Wirklichkeit, die wir als solche wahrnehmen und in der wir leben „immer schon [...] eine durch Handlungen vermittelte [ist]“ (ebd., S.38):

Dinge, Personen, Ordnungen, in die diese gedeutete Wirklichkeit ausgelegt ist, sind das, als was sie im Handeln ‚verstanden‘ werden und nichts darüber hinaus. Dinge, Personen und Ordnungen können nicht als Grundlage des Handelns beansprucht werden; das Handeln konstituiert vielmehr die Wirklichkeit, in der wir mit andern Menschen und Dingen leben, uns bewegen, in der wir wünschen, denken, planen usw. Mit der Objektivität des Handelns ist jedoch auch gesagt, daß alle diese ‚Äußerungen‘ (wünschen, denken usw.) nicht Bestandteile eines psychischen oder transzendentalen Repertoires sind, in dem der Mensch sich der im Grenzbegriff des ‚chaotischen Materials‘ vorausgesetzten Wirklichkeit bemächtigt. So sehr die gedeutete Wirklichkeit stets eine solche ist, über die wir in den genannten Äußerungen verfügen, so wenig sind diese doch als Aktualisierungen von Dispositionen oder Vermögen zu verstehen, die den menschlichen Organismus oder die menschliche Subjektivität definieren [Hervorh. im Orig.].

(Giel 1975, S.34f)

Da Handlungs- und Erlebensfähigkeit in Abhängigkeit des, im jeweiligen Handlungsfeld aufzufindenden Sinns stehen, sind sie im selben Maße Produkte diskursiver Prozesse, wie der jeweils erkannte Sinn bzw. die Bedeutung selbst. Der jeweilige Mensch kann sich in einem Handlungsfeld als handlungs- bzw. erlebensfähig erleben, obwohl ihm andere diese Fähigkeit absprechen würden und er kann sich selbst als unfähig erleben, während andere ihn für handlungs- und erlebensfähig halten. Wenn im Folgenden also davon die Rede sein wird, in einem Handlungsfeld als handlungs- bzw. erlebensfähig »zu gelten«, wird damit sowohl die Wahrnehmung des einzelnen Menschen seiner selbst, seine Wahrnehmung anderer Menschen oder die Wahrnehmung anderer hinsichtlich des einzelnen Menschen in diesem Handlungsfeld gemeint sein.

Einen wichtigen Anteil daran, ob ein Mensch als handlungs- bzw. erlebensfähig gelten kann, scheint die Zuschreibung zu haben, ob er sich handelnd in den Vorgegebenheiten des Handlungsfeldes einfinden und deren offensichtlichen Sinn kritisch nachvollziehen kann. Die »Offensichtlichkeit« ist wiederum Produkt eines Konsenses, welcher im Diskurs gefunden wird.

Interessant hierbei ist, dass ein abweichendes Verhalten, also ein Nichtentsprechen des einzelnen Menschen hinsichtlich einer Vorgegebenheit, entweder als Unvermögen, Delinquenz o.ä. angesehen werden kann oder aber beispielsweise als Beweis für Innovationsvermögen, Mut oder besondere Kenntnis und damit für eine Handlungs- und Erlebensfähigkeit, die jene der anderen übersteigen (vgl. Cloerkes 2007, S.160ff).

Nun werden einige Tätigkeiten in den jeweiligen Handlungsfeldern, die man in diesem Sinne auch als abgeschlossene Geschehenseinheiten erfassen kann – in Interaktion, wie auch im Diskurs –, stark ökonomisiert und rationalisiert, so dass für ihre Ausübung von Seiten des handelnden Menschen nur noch wenig Planung und Überlegung erforderlich ist (vgl. Hirschauer 2016, S.46; Pfeffer 1984, S.102f). Der Ursprung eines solchen zeitsparenden, zweckrationalen und entlastenden Arrangements kann häufig den, mit Pfeffer als solche zu benennenden »Expert·innen« zugeschrieben werden (vgl. ebd., S.103).

Der einzelne Mensch befindet sich hier am Ende von Verkettungen diverser Linien der Alltagswirklichkeit und erfährt „die Wirklichkeit in den Einrichtungen, die wir Handlungsfelder nennen, als für jedermanns Besorgungen aufbereitet“ (Giel 1975, S.72). Nach Giel wird eine Besorgung hier verstanden als jenes Handeln, bei dem sich der einzelne Mensch in das vorgegebene Arrangement eines Handlungsfeldes einspurt (vgl. ebd.; Pfeffer 1984, S.103). Eine solche Besorgung, im Sinne der zeitlich begrenzten Handlung, die keinerlei besonderer Kompetenz oder Qualifikation verlangt, wirkt, als vorstrukturierte Praktik

verstanden, gleichermaßen als Ort der Subjektivierung und sozialen Differenzierung (vgl. ebd.; Hirschauer 2016, S. 46, 63ff). Dem Term »keinerlei besonderer Kompetenz« lässt sich, in Bezug auf die rhizomatische Systembeschreibung und ihrer Erfassung der Performanz statt der Kompetenz, anfügen (vgl. Deleuze/Guattari 1977, S.22): Eine Performanz, die den Anschein erweckt, der einzelne Mensch besitze die vorausgesetzte Kompetenz, kann zufällig erbracht werden; eine scheinbar mühelose Demonstration einer bestimmten Performanz lässt die dahinterliegende Kompetenz vermuten, selbst wenn vollkommen andere innere Abläufe vom einzelnen Menschen zu erbringen waren, als zunächst angenommen (vgl. ebd.; Knoblauch 2010, S.240ff).

Giel sieht die erwähnten Handlungsfelder als „öffentlich bereitgestellte Räume im wörtlichen und im übertragenen Sinne, in denen auf ‚persönliche‘ Probleme, Wünsche, Bedürfnisse eingegangen wird, Räume, in denen jedermann seine Angelegenheiten regeln kann [Hervorh. im Orig.]“ (Giel 1975, S.73). »Jedermann« erscheint hierbei im ursprünglichen Wortsinn verwendet und u.a. insofern unzutreffend, wie z.B. intersexuelle Menschen ihre persönlichen Bedürfnisse in diversen Handlungsfeldern nicht berücksichtigt sehen (siehe Gp. 4.2.2). So können hier beispielsweise androzentrisch gestaltete Handlungsfelder und Unterschiede in der Bewusstseinsbildung und Entwicklung entsprechender „Fähigkeiten der Selbstsorge und [der] Übernahme von Verantwortung für sich selbst und für die persönliche Beziehung“ (Kunert-Zier 2005, S.298) eines intersexuellen Menschen zu einer erschwerten Regelung der jeweiligen Angelegenheiten führen (vgl. ebd.; Bourdieu 2005, S.46; Pohlen 2010). Der Sinn des jeweiligen Handlungsfeldes ist somit ein partikulares Ergebnis der Differenzlinien zwischen dem einzelnen Menschen und dem anderen.

Der einzelne Mensch befindet sich im jeweiligen Handlungsfeld mitunter am Ende von Verkettungen diverser Linien der Alltagswirklichkeit, die als das Wissen verstanden werden können, welches er selbst nicht besitzt (vgl. Pfeffer 1984, S.103, 108). Menschen, die mit diesem Wissen zum Arrangement des jeweiligen Handlungsfeldes beitragen, können als Expert·innen bezeichnet werden (vgl. ebd.). Der Zugriff des einzelnen Menschen auf deren Expert·innenwissen birgt nach Pfeffer einen Kern der Entfremdung in sich (vgl. ebd.), unterstreicht aber andererseits gerade die obigen Annahmen poststrukturalistischer Theorien der Subjektkonstitution.

Pfeffer unterscheidet drei Grundformen der Expert·innenhilfe: Die »Hilfe zur Selbsthilfe«, die »kompensatorische Hilfe«, welche die Handlungsfähigkeit des einzelnen Menschen ergänzt, und die »stellvertretende Hilfe«, durch welche der oder die Expert·in anstelle des einzelnen Menschen handelt (vgl. ebd., S.106). Alle drei Formen setzen häufig die Fähigkeiten des

einzelnen Menschen voraus, Hilfe in erster Linie auch zuzulassen und das Bedürfnis nach Hilfe äußern zu können (vgl. ebd.). „Die pädagogische Aufgabe bezieht sich auf die Frage, welche Grundform der Hilfe in konkreten Situationen angemessen ist und wie dabei das Selbst-sein gewahrt bzw. gefördert werden kann“ (ebd.). Diese Verknüpfung von Handlungsfeld und Selbst-sein muss mit Verweis auf die oben beschriebenen poststrukturalistischen Theorien und Geschlechtsbegriffe aufgegriffen werden:

Mit Hans-Christoph Koller widmeten wir uns, unter dem Gliederungspunkt 7.2.2.2 Foucaults Untersuchung von Subjektivierungsverfahren, mit welchen ein Mensch *sich selbst* zum Subjekt macht und mit welchen Menschen zum Gegenstand der Subjektivierung *durch andere* werden (vgl. Koller 2001, S.44f). Foucault stellt dem oben genannten Begriff der »Selbstsorge« jenen der »Selbstzuwendung« zurseite, welche er versteht als „eine bestimmte Verlagerung des Subjekts zu sich selbst“ (Foucault 1993a, S.54). „Das Subjekt muß etwas tun, was es selbst ist. Ändern des Reiseziels, Anstrengung, Bewegung: all das muß in der Vorstellung einer Selbstzuwendung festgehalten werden“ (ebd.). Die Performanz des Selbst kann hier als ein eigenes Handlungsfeld bestimmt werden. Unter der Verwendung des Begriffs des *Doing Gender* werden Handlungsfelder zu Schauplätzen der Geschlechtskonstruktion, welche stets Gelegenheit bieten, die eigene Geschlechtsauffassung und -zugehörigkeit handelnd zu präsentieren (siehe Gp. 6.2). Hier ergibt sich ein soziologischer Geschlechtsbegriff, der Geschlecht nicht als Prozess, sondern als diskontinuierliche Episode erfasst (vgl. Hirschauer 2000, S.142). Auf das Konzept des »*Doing Differences*« können die »Handlungsfelder« somit immer auch als »Subjektivierungsfelder« erachtet werden (siehe Gp. 6.2.3.2; vgl. Hirschauer 2017, S29ff). Interaktion kann deshalb nicht nur verstanden werden als ein „kleine[s] soziale[s] System unter der Bedingung wechselseitiger Wahrnehmung“ (Baecker 2018, S.43), sondern als ein Raum, in welchem Differenzen verschiedene Subjektivierungskategorien eröffnen.

Der (intersexuelle) Mensch kann in den Subjektivierungsfeldern oder durch (nachträgliches) Bewusstmachen, sein Selbst in der Differenz zu anderen oder zu sich selbst betrachten (im Sinne des vergangenen Selbsts oder eines »Idealselbst«). Intersexuelle Menschen müssen derzeit in besonderem Maße die, von anderen als Expert·innen begriffenen Menschen als solche hinterfragen (siehe Gp. 1.4, 2.1.1.5, 4). Während sie sich selbst in Differenz zu jeweils anderen Menschen erleben, müssen sie in der Lage sein, die Grenzen der Gültigkeit derer Aussagen zu erkennen, um sich selbst gegebenenfalls von den Implikationen dieser Aussagen freizusagen. Die Handlungsfähigkeit muss also auch die Möglichkeit des inneren wie äußeren Widerspruchs bzw. der Zuwiderhandlung gegenüber (vermeintlichen) Expert·innen beinhalten, was der

Foucault'schen Bemühung, sich nicht dermaßen regieren zu lassen, nahekommt (vgl. Foucault 1992, S.52; s.o.).

Pädagog·innen können sowohl als Expert·innen in erster Instanz als auch als Oppositionspartner·innen gegenüber anderen Expert·innen in Erscheinung treten und damit Ressourcen der Resilienz erschließbar machen. Dies wird v.a. ermöglicht durch ein verlässliches Beziehungsangebot und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit seitens der Kinder und Jugendlichen (vgl. Wustmann 2011, S.350ff).

Ähnlich wie die Expert·innenrollen der Mediziner·innen durch intersexuelle Menschen zunächst in Frage und schließlich neben jene der »Expert·innen in eigener Sache« gestellt wurden, könnten sich pädagogische Expert·innen in alltäglichen Diskursen zukünftig ebenfalls vermehrt neben Expert·innen anderer Disziplinen und anderweitiger, mehr oder weniger befähigter Lai·innen wiederfinden (vgl. Baecker 2018, S.236). So beinhaltet der pädagogische Expert·innenrat auch die Beratung und Befähigung zur richtigen Expert·innenwahl.

Für intersexuelle Menschen galt und gilt in unserer geschlechterdichotomen Alltagswirklichkeit im Besonderen (siehe Gp. 2, 3):

Nicht mehr das Individuum entscheidet über das Geschlecht, zu dem es in rechtlicher und sozialer Hinsicht gehören will, sondern der Experte bestimmt, welches Geschlecht die Natur für es ausgewählt hat und an welches sich zu halten die Gesellschaft darum von ihm verlangen muss.

(Foucault 2012, S.9)

Mit Verweis auf dieses Zitat Foucaults und ferner auf den Gliederungspunkt 7.3.2 und damit auf Foucaults Denkfigur de·r spezifischen· Intellektuellen·, lässt sich die pädagogische Expert·innenrolle noch weiter skizzieren: Um intersexuellen Menschen, wie auch allen anderen gerecht werden zu können, müssen Pädagog·innen als spezifische· Intellektuelle· sich selbst und anderen Auskunft darüber geben können, wie sich pädagogische Institutionen und das eigene pädagogische Handeln an der Konstitution der Geschlechterhierarchie und Auffassung einer Geschlechterdichotomie beteiligen (siehe Gp. 4.2.2, 6). Pädagogische Institutionen konstruieren derzeit einen binären Geschlechtergegensatz und unterbinden die Auffassung eines Geschlechterkontinuums, bzw. verdecken Differenzierungen, Überschneidungen und Widersprüchlichkeiten des geschlechterbinären Alltags (vgl. Szemerédy 2001, S.263f; siehe Gp. 6). In den von ih·r mitstrukturierten pädagogischen Handlungsfeldern, versucht die·spezifische· Intellektuelle· eine Ausarbeitung selbstbestimmter Formen der Subjektivität zu

ermöglichen und Herrschaftseffekte zu vermeiden (vgl. ebd., S.266). Sie stellt historisches Wissen, z.B. über die Konstruiertheit der Geschlechtskörper und -rollen beim Menschen (siehe Gp. 2, 6), dar und zielt dabei u.a. auf den Gewinn einer gewissen Genderkompetenz bei allen Beteiligten (siehe Gp. 6.4). „Der Erwerb und die Beurteilung kritischen Vergleichswissens, ganz zu schweigen vom respektvollen Umgang mit Autorität und Tradition, wird heruntergefahren und stattdessen die Kontrolle der Kontrolle zum Prinzip erhoben“ (Baecker 2018, S.155).

8.3.2.2.2 Beispiele

Beispiele für solche Handlungsfelder sind: Ernährung, Kleidung, Wohnung, Körperpflege, Gesundheitspflege, Verkehr, Handel, Produktion, Information, Arbeit und Beruf, Freizeit, Bildung, Politik, Fest und Feier usw. Im Handlungsfeld ‚Wohnen‘ agiert der einzelne z.B. als Mieter: er mietet, nimmt als solcher seine Rechte und Pflichten wahr, schließt Verträge ab, beurteilt einen Wohnraum nach seinen Bedürfnissen, richtet ihn danach ein ... Als Verkehrsteilnehmer am öffentlichen Verkehr beachtet er daß es ‚Linien‘ und Fahrpläne, sowie bestimmte Formen des Erwerbs von Fahrausweisen gibt [Hervorh. im Orig.].

(Pfeffer 1982, S.62)

Beispielsweise wird im Handlungsfeld »Kleidung« ersichtlich, wie sich auch im Bezug zwischen einem intersexuellen Mensch und der von Expert·innen arrangierten Alltagswirklichkeit besondere Erfordernisse für den jeweiligen Menschen offenbaren, welche sich durch eine Veränderung der (zweigeschlechtlichen) Alltagswirklichkeit vielleicht gar nicht, mindestens aber von einer anderen Qualität ergeben würden: Der Großteil der produzierenden, bewerbenden und distribuierenden Handlungsverkettungen scheint von Expert·innen getragen zu werden, die intersexuelle Menschen entweder nicht wahrnehmen oder/und ihren eigenen jeweiligen Beitrag nicht für diverse andere Geschlechtskategorien als die männliche und weibliche modifizieren (können); vom geschlechterbinären Bestellformular bzw. der Damen- und Herrenabteilung, über typische männliche oder weibliche Schnitte, Farben, Materialien und Preise, hin zur Bewerbung mit und Bestimmung von binären Geschlechterklischees.

Ähnliche Phänomene ergeben sich in Handlungs- und Subjektivierungsfeldern, welche von Pädagog·innen oder im pädagogischen Feld tätigen Menschen arrangiert werden. Sei es durch geschlechterbinäre Differenzierung, geschlechterdramatisierende Methoden und Lerninhalte

oder Lernmittel (Schulbücher, Sportutensilien, »typisch mädchen- oder jungenhafte« Farbwahl etc.), durch architektonische Eigenheiten (z.B. Mädchen- und Jungentoiletten) oder strukturelle Bedingungen (z.B. Monoedukation) (siehe Gp. 4.2.2, 6.2.3, 6.3).

Zur Lösung vieler Konflikte, die sich in solchen Handlungsfeldern für intersexuelle Menschen ergeben, können pädagogische Expert·innen auch mit dem Anraten sozialer, psychologischer, juristischer oder medizinischer Unterstützung dienen (vgl. Tillmans 2015, S.66).

Jemand kann sich anderen gegenüber auch intentional als handlungsunfähig geben, wobei er sich in Bezug auf die eigene Sinngebung gerade als handlungsfähig erleben kann: Ein Junge beispielsweise, der im Rahmen des *Doing Gender* Schulleistung verweigert und sich delinquent verhält, um als typisch männlich zu gelten (siehe Gp. 6.2), legt dem Handlungsfeld einer Lernzielkontrolle u.U. einen anderen Sinn bei, als die Lehrkraft, welche das Handlungsfeld »arrangierte«. Hier kann über Thematisierung des Sinns des Handlungsfeldes auf einer Metaebene versucht werden, die Sinngebung des Schülers auf die von der Lehrkraft gewünschten zu aktualisieren. Die Gewährung eines Blickes »hinter die Kulissen« der Machtstrukturen scheint dabei als Ziel und Methode einer dekonstruktivistischen Pädagogik vertretbar zu sein. Einer versprochenen Dekonstruktion des Verhaltens und des Handlungsfeldes, kann eine Neukonstruktion folgen: »Du verhältst dich vermutlich so, weil du dadurch als männlich, als hart und als smart giltst. Ich sollte jetzt aber dein Wissen zum Thema abfragen und Du hast die Gelegenheit, dein Wissen zu präsentieren. Ich kann leider nur das, was du mir jetzt und hier sagst und zeigst werten. Wenn du also schlau bist, nutzt Du diese Chance.«

8.3.2.2.3 Definition

Der Handlungs- und Subjektivierungsraum Alltagswirklichkeit lässt sich in einzelne Handlungs- und Subjektivierungsfelder ausdifferenzieren. Handlungsfelder unterscheiden sich darin, dass sie spezifisches Handeln nach bestimmten Regeln des jeweiligen Feldes erfordern. Jedes Handlungsfeld bietet jeweils verschiedene Möglichkeiten für diverse Rollen und Subjektivierungen des einzelnen Menschen.

8.3.2.3 Komplexität und Rekursivität

8.3.2.3.1 Herleitung

In der gesellschaftlichen Bestimmtheit der Alltagswirklichkeit und vor allem der Bestimmtheit durch Experten gründet das dritte Merkmal: die Komplexität der Alltagswirklichkeit.

(Pfeffer 1984, S.104)

Die einzelnen Handlungsfelder sind mehr oder weniger komplex, d.h.: Ihre Struktur stellt eine Vielfalt von sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren dar, die der Handelnde eigentlich berücksichtigen müsste, will er qualifiziert handeln.

(Pfeffer 1982, S.62)

Wenn sich Pfeffer selbst in beiden seiner Abhandlungen in nur wenigen Absätzen an die Erläuterung der Komplexität der Alltagswirklichkeit macht, sollte sich ihr an dieser Stelle in jenem Maße vertiefend gewidmet werden, wie das Subjekt als eine punktuelle Übereinkunft komplexer Differenzlinien verstanden werden kann.

Führen wir die oben getätigten Überlegungen weiter, so können wir zunächst aus der rhizomatischen »Struktur« der Handlungsfelder bestimmte Anpassung der Pfeffer'schen Komplexität der Alltagswirklichkeit ableiten. Zum Ersten müssen wir den einzelnen Menschen selbst als einen der erwähnten Faktoren berücksichtigen, der zur Komplexität des jeweiligen Handlungsfeldes beiträgt. Die Gesamtheit der Faktoren – Deleuze und Guattari würden von der »Vielheit« sprechen (vgl. Deleuze/Guattari 1977, S.13ff.) – *ist* das Subjekt und sie *ist* das Handlungsfeld.

Nach Pfeffer ist nun jener Mensch handlungsfähig, der möglichst viele dieser Faktoren zu berücksichtigen vermag (vgl. Pfeffer 1984, S.104). Reflexive Prozesse können hier jedoch mitunter genau Gegenteiliges bewirken: Gerade das Wissen um die Komplexität kann den einzelnen Menschen zum Handlungsverzicht anhalten, falls dieser die eigene Wirkmacht schlussfolgernd als zu gering bewertet. Im Zusammenspiel der vielen Faktoren muss also auch die situative Selbstwahrnehmung der einzelnen Menschen berücksichtigt werden. Hier, aber auch durch die Möglichkeit der Veränderung anderer Faktoren im rhizomatischen Geflecht, kann der Alltagswirklichkeit eine weitere Eigenschaft neben der Komplexität zugesprochen werden, nämlich die Rekursivität: In verschiedenen Bereichen des Systems herrschen Rekursivität und Komplexität und damit Reproduktion unter der Bedingung von Nichtlinearität (vgl. Baecker 2014, S.45).

Auch wenn „der Körper ein im Alltag recht zuverlässiger präreflexiver Wissens- und Erfahrungsspeicher ist“ (Villa 2011, S.77), muss hieraus kein ontologisches Subjekt gefolgert

werden, welches eine Art festen, unabänderlichen inneren Kern durch alle Handlungsfelder trägt (siehe Gp. 7.1.2). Reflexive Prozesse können in Differenzen des situativ konstituierten Subjekts zu zweien verschiedenen Zeitpunkten münden und damit in unterschiedlichen Handlungen in einem ansonsten kongruenten Handlungsfeld. Die situative Fähigkeit zur Handlung wie zur Subjektkonstitution tritt damit in ein Spiel zwischen reflexiven Prozessen, die den einzelnen Menschen sich selbst als einen anderen zu einem anderen Zeitpunkt begreifen lassen. Das eigene Begehren zu einem anderen Zeitpunkt wird handlungs- und erlebensrelevant. Solche reflexiven Prozesse – Schleifen oder Knollen des Rhizoms – beinhalten auch die Annahme, dass für die eigene Handlungsfähigkeit ein gewisses Verständnis dafür notwendig ist, dass das eigene Handeln und Verstehen nicht für die erfolgreiche Bewältigung unseres heutigen Alltags ausreichen kann (vgl. Deleuze/Guattari, S.34f; Pfeffer 1984, S.103f; siehe Gp. 7.1.2.3). Das prinzipiell teleonomische (biologische) Weltgeschehen unterstreicht diesen Umstand (vgl. Pohlenz 1997, S.245ff). Eine Möglichkeit dieser Annahme entgegenzutreten ist die Kommunikation mit anderen über die Anzahl und die Bewertung möglicher Faktoren. Nach Kögler versuchte Foucault in Bezug auf das erkennende Subjekt in wissenschaftlichen Diskursen nachzuweisen, dass jede wahrheitsorientierte Beziehung zur Wirklichkeit nach internen Diskursregeln vorstrukturiert ist (vgl. Kögler 2004, S.187). „Die Situiertheit des Subjekts bedeutet hier, daß er keinen direkten, unmittelbaren, oder absoluten Zugang zur »Wahrheit« gibt“ (ebd.). Epistemische Erfahrung wird viel eher selbst vermittelt durch symbolisch-praktische, komplexe Kontexte, „die als solche erst die Welterschließung wahrheitsorientierter Aussagen begründen“ (ebd.). So kann auch mit Foucault Bezug genommen werden auf die, sowohl von Mead wie auch von Pfeffer implizierte Vorstellung eines transzendentalistischen, ontologischen Subjekts, welches im Kern es selbst bleibt, während es eine zeitliche und räumliche Veränderung seiner Alltagswirklichkeit erfährt (s.o.). Dabei kann auf die Annahme einer Art Unüberwindbarkeit der symbolischen Vermittlung von Erfahrung gezielt werden, welche sich sowohl bei Mead als auch bei Foucault herausarbeiten lässt (vgl. Kögler 2004, S.186).

Kögler verweist mit der Phrase vom »Tod des Subjekts« auf Foucaults Abkehr von jeder universalistischen Theorie des Subjekts: „Weder eine transzendentalistische Begründung der Erkenntnis im Subjekt noch die Idee einer allgemeinen Natur des menschlichen Subjekts scheinen Foucault philosophisch haltbar oder verteidigungswürdig“ (Kögler 2004, S.184f). Die Ablehnung eines transzendentalen oder ontologischen Subjekts sieht Kögler bei Foucault u.a. dadurch begründet, dass „jede Erkenntnis von einem diskursiv-praktischen Erfahrungsrahmen abhängig [ist]“ (ebd., S.185). Jedes Erkenntnissubjekt sei dadurch in einem konkreten

Erfahrungskontext situiert, weshalb es „also jeweils eine bestimmte »Episteme« entfaltet und weiterspinnt [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.) Es ist also die Abhängigkeit des Subjekts von einem historischen Kontext der Welterschließung, welche ihm eine „absolute oder universale Bedingung jeder möglichen Erkenntnis“ (ebd.) verwehrt. Damit sich ein potentiell frei selbstentwerfendes Subjekt nicht immer schon mit einem bestimmten Seins- oder Lebensentwurf als dem einzig gültigen konfrontiert sehen muss (vgl. ebd.), kann es sich seiner Situierung innerhalb konkreter Diskurse – mit Habermas ergänzen wir diese Aussage um konkrete Interaktionen, also um kommunikatives Handeln (vgl. Habermas 1971, S.115; s.o.) – bewusst werden, welche wiederum in praktischen und sozialen Kontexten eingelassen sind (vgl. ebd., S.185f).

Nun sind Diskurs und Interaktion, als Mittel zum Wissen über die Faktoren der komplexen und rekursiven Alltagswirklichkeit, selbst Teil dieser Alltagswirklichkeit und bringen ihre eigene Komplexität mit sich: Dirk Baecker verweist auf Deacons Annahme, dass die Komplexität der Sprache in ihrer dreifach bestimmten Referenzstruktur besteht (vgl. Baecker 2014, S.119; Deacon 1999, S.59ff, 73ff):

Erstens kann man sprachlich verwendete Symbole nicht aus einer eindeutigen Beziehung auf eine Sache, sondern nur aus der Differenz zu anderen Symbolen verstehen. Zweitens muss man zwischen sprachlichen Zeichen, Verwendungszusammenhang und Sprecher unterscheiden, schon um zu wissen, welche Sinnzumutungen man besser ablehnt und welche man anzunehmen bereit ist. Und drittens, das ergibt sich aus der Kombination von Erstens und Zweitens, muss der Sinn der Worte auch aus dem erschlossen werden, was sie ausschließen, als ausgeschlossenen Sinn jedoch mitführen.

(Baecker 2014, S.119f)

Baecker bringt nun die Sprache über ihre Referenzstruktur in Verbindung mit dem Handeln:

Weil Sprechen Handeln ist, lässt es auf Motive schließen, die vom Hörer wie Sprecher teleologisch erarbeitet werden müssen, ohne dass sie sichtbar wären oder auf der Hand lägen; weil Denken ohne die Strukturierung der eigenen Vorstellung durch Sprache nicht denkbar ist, ist man auf die Sprache ebenso wie auf das Sprechen oder Schreiben angewiesen, um einen Gedanken abschließen zu können; und weil Denken wie Sprechen sich zwangsläufig in einem Raum der Assoziation, Implikation und Exklusion alternativer Ausdrücke vollziehen, muss der Umgang mit solchen

Alternativen syntaktisch, semantisch und pragmatisch erst einmal gelernt werden, ontogenetisch wie phylogenetisch.

(Baecker 2014, S.120)

U.a. die sich hier abzeichnende Verflechtung von Komplexität und zeichenhafter Verfasstheit der Alltagswirklichkeit offenbart ein Handlungsfeld als ein „Gefüge von wechselseitig aufeinander wirkenden Faktoren“ (Pfeffer 1984, S.104). In den Handlungsfeldern gilt Komplexität als eine Eigenschaft jeder Form der sich entwickelnden Gesellschaft (vgl. Baecker 2018, S.72; Nassehi 2017, S.59f). Potenziert durch die Auseinandersetzung mit elektronischen Medien, mit neuen Körperdefinitionen und -erfahrungen, findet man Komplexität überall dort, „wo Freiheitsgrade nicht etwa in Kauf genommen, sondern eingebaut und gefördert werden, um Abhängigkeiten zu kultivieren“ (Baecker 2018, S.72; vgl. Villa 2011, S.73).

Mehr Kommunikation bedeutet mitunter mehr potentielle Konflikte (vgl. Žižek 2016a, S.67). Leider muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass Konzepte, wie das der oben beschriebenen Intersektionalität, bei allem Gewinn für die biografisch-individualisierende Wahrnehmung des einzelnen Menschen, durch die einhergehenden Komplexitäten zu einer Partikularisierung des Erlebens und Handelns führen können (vgl. Žižek 2016b, S.46). Handlungs- und erlebensfähig ist, wer sich nicht nur im Selben sondern auch im Ähnlichen erkennen kann. Für eine pädagogische Intervention, die auf die Lockerung von Herrschaftsverhältnissen abzielt, ergibt sich also aus der Komplexität der Gesellschaft: Mit jeder neuen Freiheit, die einem Menschen erschlossen wird, gehen neue Abhängigkeiten einher.

Pfeffer selbst sieht zwar die psychischen Bedingungen und damit die inneren Vorgänge des einzelnen Menschen als Teil seiner komplexen Alltagswirklichkeit (vgl. Guattari/Deleuze 1977, S.34f; Pfeffer 1982, S.62), erwähnt jedoch nicht die Bedeutung der Differenz zum unmittelbaren anderen (vgl. Zirfas 2011, S.50; siehe u.a. Gp. 7.1.2.2). Es ist jedoch das Wissen um die Differenz des anderen zu wiederum anderen, die der Entfremdung entgegenwirken kann, die Giel und Pfeffer ausfindig zu machen glauben (s.o; vgl. Baecker 2018, S.152). Das Wissen um die Komplexität der Alltagswirklichkeit macht nicht nur (paradoxerweise) das eigene Wissen anfechtbar, sondern auch das Wissen der anderen und damit die Vorgegebenheiten der Expert-innen sowie die tradierten Sinnstiftungen in den Handlungs- bzw. Subjektivierungsfeldern (vgl. Baecker 2018, S.236; Berger/Luckmann 2013, S.49ff; Pfeffer 1984, S.104). Auf der Ebene der herrschaftskritischen Handlungs- und Erlebensfähigkeit entsteht somit also ein Raum der Oszillation: Macht der einzelne Mensch aktiv Faktoren ausfindig (»aktiv«, da der erkennende Blick ein selektiver ist), fühlt er sich in Differenz zu

anderen eher selbstbestimmt, wobei auch das Gegenteil der Fall sein kann; gerade weil er die Komplexität als ein Zusammenspiel unzähliger Faktoren erachtet, fühlt er sich fremdbestimmt und handlungsunfähig. Hier tritt die Rekursivität im einzelnen Menschen zum Vorschein, wenn diese erste Bewertung einer zweiten, weiteren Bewertung zum Gegenstand wird. Ebenfalls deutet sich an, dass die Komplexität der Alltagswirklichkeit für den einzelnen Menschen nicht ohne Weiteres in rein kausalen oder rein zufälligen Verkettungen erschließbar erscheint (vgl. Baecker 2018; S.61ff). Erlebens und handlungsfähig scheint also zu sein, wer vorbereitet ist „auf eine offene, gestaltbare, jedoch unbekannte, unberechenbare, intransparente Zukunft“ (Blume 2012, S.237).

In welchem Maße die Komplexität der Alltagswirklichkeit im Handlungsfeld »Klassenzimmer«, »Schulhof« oder »Schule« im Allgemeinen zu Tage tritt, konnte u.a. unter den Gliederungspunkten 4.2, 6.3 und 8.1, unter Herannahme von Konzepten wie jenen des »*Doing Gender*«, »*Doing Pupil*«, der Kontext- und Umweltfaktoren sowie der Intersektionalität veranschaulicht werden. Ansprüche der Lehrer·innen, der Mitschüler·innen und deren Ursprünge, bzw. die Ansprüche an deren Ansprüche eröffnen einen rhizomatischen Raum, in welchem das Subjekt und damit auch seine Geschlechtszugehörigkeit konstituiert werden.

U.a. in pädagogischen Handlungsfeldern müssen die Kinder und Jugendlichen ihre Positionen in Wechselspielen zwischen Norm, Normalität und Alltäglichkeit beziehen (vgl. Link 2013, S.35f), sie müssen mit Vorurteilen, Einstellungen des Personals, der Eltern, der anderen Kinder und anderer Teile der Gesellschaft leben und sie müssen dabei nicht nur diese und ihre eigenen Einstellungen reflektieren, sondern auch ihre Einstellungen zu diesen Einstellungen (siehe Gp. 4.2, 6.3). Gleichzeitig finden sie diese Einstellungen bewusst oder vorbewusst in den architektonischen und bürokratischen Eigenheiten ihrer Alltagswelt wieder (siehe Gp. 4.2.2). Es gilt hier Sinnzusammenhänge zu erkennen und zu ergründen, genau wie mögliche Veränderungen zu formulieren und zu fordern und hierfür u.U. Koalitionen zu schließen und zu wissen wie dies zu bewerkstelligen sein könnte (siehe Gp. 1.4.1, 4.2). Deleuze und Guattari sprechen sich dabei gegen eine Erfassung der Wünsche bzw. Bedürfnisse des Kindes als Stadien auf einer genetischen Achse oder Positionen innerhalb einer Tiefenstruktur aus (vgl. Deleuze/Guattari 1977, S.22). Man solle diese viel eher erachten als „politische Optionen für Probleme, Ausgänge und Eingänge, Sackgassen, die das Kind politisch erlebt, das heißt mit der ganzen Kraft seines Wunsches“ (ebd.).

Die Wahrnehmung der eigenen Erlebens- und Handlungsfähigkeit – nicht im Sinne einer negativen Freiheit *von* etwas, sondern im Sinne einer positiven Freiheit *zu* etwas (vgl. Keil

2009, S.21) – steht dabei stets in einem Verhältnis mit der erlebten Komplexität der Alltagswirklichkeit: Wenn die Zunahme des Freiheitsgrades positiv mit der Vermehrung der relevanten Faktoren korreliert, dann bringt ein Einreihen in bestehende Kategorien, also eine Einhaltung der Regeln, die Abnahme der zu berücksichtigenden Faktoren mit sich und verringert dadurch die erlebte Komplexität der Alltagswirklichkeit (vgl. Žižek 2016b, S.122f). Die Erlebens- und Handlungsfähigkeit des einzelnen Menschen bzw. der Mensch selbst konstituiert sich hier in einem Wechselspiel aus über- und unterfordernder Alltagskomplexität. Handeln und Erleben sind dabei stets „in teleonomische Strukturen eingebettet, die registrieren, protokollieren und prognostizieren, was sich in der Umwelt des Verhaltens ergibt“ (Baecker 2018, S.14). Pädagog·innen sollten sich daher (stellenweise) eines teleologischen Denkstils entledigen, um die eigene Tendenz zu zielorientierten, gesellschaftsreproduzierenden Aufgabenstrukturen zu erkennen, um somit die sich verändernde Lebensplanung der Heranwachsenden berücksichtigen und deren vielfältige Lebensweisen wertschätzen zu können (vgl. Baecker 2018, S.17, 144; Voigt-Kehlenbeck 2001, S.247; siehe Gp. 6.5). Auch die Akzeptanz der eigenen Verunsicherung innerhalb der komplexen Alltagswirklichkeit (samt ihrer Geschlechtskategorien), kann als eine Voraussetzung für eine offene pädagogische Haltung gelten (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, S.252).

8.3.2.3.2 Beispiele

So stehen im Handlungsfeld ‚Freizeit‘ die Faktoren Freizeitbedürfnisse des einzelnen, Freizeitangebote, räumliche Lage der Freizeitangebote, finanzielle Anforderungen und finanzielle Möglichkeiten, Gesetze und Verordnungen (z.B. Jugendschutzgesetz), physische und psychische Bedingungen auf seiten der Person miteinander in Beziehung. Sie sind maßgeblich für die Handlungsmöglichkeiten des Individuums, das Freizeit gestalten will [Hervorh. im Orig.].

(Pfeffer 1982, S.62)

Diese Beispiele aus dem Handlungsfeld »Freizeit« können ebenfalls, wie oben angedeutet, um die Bedeutung der Differenz des einzelnen Menschen zum anderen und zur objektivierten Differenz zum anderen in Gegenständen oder Abläufen ergänzt werden. So ergeben sich Wünsche des einzelnen Menschen hinsichtlich der eigenen Freizeitgestaltung durch die Wahrnehmung des Selbst in Differenz zu anderen.

Da das Fußballspiel bereits oben seine Zweckdienlichkeit als Beispiel unter Beweis stellen konnte, legen wir auch jetzt, etwas plump, aber der Sache dienlich, einem Kind die folgende

Annahme bzw. entsprechenden Gefühle in den Körper, während es einen momentan signifikanten anderen Menschen beim Fußballspiel beobachtet: »Ich bin auch sportlich, ich bin auch männlich, darum möchte ich dem Fußballverein beitreten.«

Nehmen wir an, das pädagogische Team eines Grundschulhortes sensibilisiert sich gerade auf genderbezogenes Wissen. Die Mitglieder weisen die Kinder auf entsprechende Klischees im Alltag hin und wie diese die Handlungsfähigkeit der Menschen einschränken. Wird als ein gemeinsames Ziel ausgerufen, solche Klischees zu entlarven und dagegen anzugehen, könnten in einem Kind, dass sich selbst als weiblich, mutig, klug und selbstbestimmt empfindet, Überlegungen und Gefühle aufkeimen, die es »typische Jungsaktivitäten« angehen lässt. Die innere Schwelle, beim Fußballspiel im Hinterhof mitzumachen wurde durch Zuspruch des pädagogischen Teams gesenkt: Erwähnung von Rollenvorbildern (weiblich gelesene Spieler·innen, mutige Held·innen einschlägiger Geschichten etc.), der Hinweis auf die Prozesshaftigkeit des Fähigkeitenerwerbs („Dein Körper muss die Bewegungen erst lernen, nur darin haben die anderen einen Vorsprung.“; „Die anderen spielen ja auch schon jahrelang im Verein“) oder die Sensibilisierung der Kinder, die bereits regelmäßig Fußball spielen („Gebt sinnvolle Tipps“; „ihr müsst im Zweikampf nicht beweisen, wie gut ihr seid – seid gut im Miteinander und lasst das neue Kind ein wenig Zeit mit dem Ball“).

Wenn das Kind Interesse äußert, kann es nach einem weiteren Zuspruch auf Möglichkeiten des eigenen Vereinseintritts hingewiesen werden. Kennt man noch wen, der schon dort spielt? Gibt es ein Mädchenteam? Was könnte auf das Kind warten, sollte es dem Jungenteam beitreten? Um der Expert·innenrolle der·s spezifische·n Intellektuellen· nachzukommen, dürfte hier auch auf Schwierigkeiten hingewiesen werden, die sich aus der Eruption bestehender Herrschaftsverhältnisse ergeben könnten: »Andere Kinder könnten dich komisch ansehen oder anreden, deine Geschwister oder Eltern nehmen dich vielleicht nicht ernst, aber wir werden dich stets unterstützen. Aber – und das sagen wir allen Kindern: Eine Vereinsmitgliedschaft kostet Geld, erfordert eine regelmäßige Teilnahme und es wird dir nicht immer so viel Spaß machen wie heute. Dies wird dann auch in den Händen deiner Eltern und vorallem in deinen liegen.«

Ein anderer Fall, der sich gleichfalls in der Differenzkategorie »Geschlecht« – oder besser, »Geschlechterstereotyp« abspielen könnte, wäre ein Junge, der beispielsweise sein Interesse für den Webrahmen entdeckt. Die Pädagog·innen müssen sich bewusst sein, dass jede Mimik und jedes Wort vom Jungen aufgegriffen werden können, um sich zur Erwartungshaltung des gegenüber zu positionieren bzw. zu konstituieren. Eine Geste des Erstaunens kann, je nachdem, wie der Junge zur jeweiligen pädagogischen Fachkraft steht, zum Verhaltensverzicht

oder zur Festigung des Interesses führen. Selbst eine affirmative Äußerung kann eine Abkehr vom Handlungsfeld »Weben« bewerkstelligen: Wenn dem Jungen durch einen Zuspruch mitgeteilt wird, dass es toll sei, wenn er »als *Junge*« weben wolle, so akzeptiert der Junge dieses Lob vielleicht für einen Moment, assoziiert die Tätigkeit des Webens aber auf lange Sicht mit typisch weiblichem Handeln und damit möglicherweise nicht mit seiner Geschlechtsrolle (siehe Gp. 6.3.3).

Im jeweiligen Handlungsfeld sind Erlebens- und Handlungsfähigkeit Ausdruck von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen (siehe Gp. 6.3.2).

8.3.2.3.3 Definition

Die einzelnen Handlungs- und Subjektivierungsfelder sind komplex, rekursiv und in ihren zukünftigen Zuständen oft unvorhersehbar. Ihre rhizomatische Struktur stellt eine Vielheit von sich wechselseitig beeinflussenden, prinzipiell teleonomischen Faktoren dar, die die Handelnde eigentlich berücksichtigen müßte, will sie qualifiziert, also entweder im Sinne des Handlungsfeldes oder dieses Handlungsfeld verändernd handeln. Die Differenz des anderen zu den anderen stellt einen dieser Faktoren dar; mit der Zunahme des positiven Freiheitsgrades vermehren sich auch die zu berücksichtigenden Faktoren.

8.3.2.4 Gesellschaftliche Bestimmtheit

8.3.2.4.1 Herleitung

Partizipation an der Alltagswirklichkeit im Handeln bedeutet Teilnahme an einer im umfassenden Sinn gesellschaftlichen bzw. gesellschaftlich bedingten Wirklichkeit. [...] Im Handlungsraum Alltagswirklichkeit begegnet dem einzelnen wie in einem Brennpunkt das Gesellschaftliche: Politik, Wissenschaft, Technik, Massenkommunikation, Gesetze, Wirtschaft, ja internationale Beziehungen.

(Pfeffer 1982, S.62)

Die gesellschaftliche Bestimmtheit der Alltagswirklichkeit erkennt Pfeffer dort, wo die in den Handlungsfeldern vorgegebenen Arrangements und Bedeutungen nicht vom einzelnen Menschen gemacht, sondern gesellschaftlich bestimmt werden (vgl. Pfeffer 1984, S.103). In den Besorgungen des jeweiligen Menschen begegnen sich die entsprechenden Faktoren „[w]ie in einem Brennpunkt“ (ebd.; vgl. Berger/Luckmann 2013).

Erlebens- und handlungsfähig ist, wer „um die gesellschaftliche Bestimmtheit der Bedeutung und Arrangements weiß und die bei seinen Besorgungen zu berücksichtigen vermag, indem er sich wiederum [der Expert-innen] bedient“ (Pfeffer 1984, S.103). Wer also um jene Expert-innen weiß, die sie in einem Handlungsfeld unterstützen können, der handelt und erlebt dort wahrscheinlich qualifizierter, als jemand, der nicht auf diese Ressourcen zurückgreifen kann. Hier keimt ein Samen der Entfremdung, den Pfeffer mit Giel entdeckt (vgl. ebd., S.104; Giel 1975, 77f): Nach Giel stellt die Kategorie der Entfremdung einen Modus dar, in dem der einzelne Mensch mit der Tatsache fertig wird, dass er über die Alltagswirklichkeit niemals voll verfügen kann und dieser Impotenz mit der Hoffnung auf einen radikalen Neuanfang entgegnet, eine totale Veränderung seiner selbst und der Umstände, irgendwann, in einer niemals

eintreffenden Zukunft (vgl. ebd., S.78). Inmitten einer gedeuteten Welt präsentiert sich das Leben als „entlastete Partizipation“ (ebd.) und offenbart zugleich die Unmöglichkeit eines „Modus der Eigentlichkeit“ (ebd.). Giel folgert hieraus, dass die Frage nach der Partizipation deshalb nicht mehr als eine Frage nach der Gestalt des Menschen angegangen werden kann, „in der er das Zentrum seiner Wirklichkeit ist oder sein kann“ (ebd.).

Mit Jutta Hartmann kann für eine kritisch-dekonstruktive Perspektive innerhalb der Pädagogik plädiert werden, „die sozio-kulturelle Apriori und unreflektierte Alltagsannahmen mit den in ihnen transportierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen aufgreift“ (Hartmann 2001, S.80; siehe Gp. 7.3.2.3). Das in weiten Teilen der vorliegenden Arbeit zusammengetragene Wissen über die gesellschaftlichen Diskurse um (intersexuelle) Körper und Geschlecht zeigen, dass sich die Geschlechtskategorie in den Alltagswirklichkeiten der Menschen zum derzeitigen Zeitpunkt größtenteils dichotom generiert (siehe Gliederungspunkt 6.2.3). Für intersexuelle Menschen bedeutet dies, dass die gesellschaftliche Bestimmtheit ihrer Alltagswirklichkeiten eine Abhängigkeit von der Geschlechtszugehörigkeit mit sich bringen kann, wobei derzeit meist die Zugehörigkeit zu einem von zwei Geschlechtern abgefragt wird (siehe Gp. 6.2, 6.3). Deleuze sieht die durch Foucault skizzierte Disziplinargesellschaft des 18. und 19. Jahrhunderts zu Beginn des 20. Jahrhundert kulminieren (vgl. Deleuze 1993, S.254). Von dann an werden, ihm zufolge, die großen »Einschließungsmilieus« organisiert, in welchen der einzelne Mensch abwechselnd partizipiert; z.B. die Familie, die Schule, die Klinik (vgl. ebd.). Die unter den Gliederungspunkten 1, 2 und 3 dargestellten historischen Entwicklungen zeigen, wie sich diese Einschließungs-Milieus auf einzelne (intersexuelle) Menschen auswirkten bzw. auswirken können. Dererlei Veränderungen gesellschaftlicher Diskurse und ihrer Ergebnisse können mitunter innerhalb eines Lebens wahrgenommen werden (z.B. in der politischen Gewichtung des Verhältnisses von Ökologie zu Ökonomie oder in der Veränderung des eigenen Lebens durch neue technische Hilfsmittel), überdauert ein solches aber nicht selten oder spielt sich schlichtweg zu langsam ab, um sich dem einzelnen Menschen zu erkennen zu geben (vgl. Baecker 2018, S.18f; Habermas 2001, S.42; Leroi-Gourhan 1988, S.284ff; Žižek 2016b, S.36ff). Das unter den Gliederungspunkten 2, 3, 5.1 und 6 dargestellte Wissen verdeutlicht die diskursiven Konstitutions- und Konstruktionsprozesse der Geschlechtskategorien. Das Rekurren auf vordiskursive Realitäten bleibt dem einzelnen Menschen unmöglich, aber erlebens- und handlungsfähig scheint zu sein, wer einen kritischen Blick auf Interessens- und Machtkonstellationen richten kann (vgl. Hartmann 2001, S.80).

Guy Debord, der mit seiner Untersuchung des Spektakels in der Gesellschaft sicherlich auch heute noch fündig werden würde, sieht eine Funktion des Spektakels darin, „in der Kultur die

Geschichte vergessen zu machen [kursiv im Orig.]“ (Debord 2013, S.165). Gerade in Handlungs- und Subjektivierungsfeldern des Konsums nimmt die ökonomisch durchaus sinnvolle Normierung der Geschlechter und derer Verhaltensweisen Einzug in die Alltagswirklichkeiten der Menschen (siehe u.a. Gp. 4.2.2). U.a. hier können die oben von Pfeffer benannten »Brennpunkte« als Knollen der rhizomatischen Alltagswirklichkeit gedacht werden (vgl. Deleuze/Guattari 1977, S.14), in welchen sich das Subjekt konstituiert. Das Wissen um die (pluripotente) Veränderbarkeit des menschlich Konstruierten, beispielsweise durch den einzelnen Menschen selbst sowie die in Reichweite stehenden Expert·innen, erscheint der Erlebens- und Handlungsfähigkeit dienlich. Nicht weniger dienlich erscheint der Verweis auf den teleonomischen Charakter gesellschaftlicher und biologischer Prozesse, der sich sowohl anhand natur- als auch geisteswissenschaftlicher Forschung nachvollziehen lässt. (vgl. De Laguna 1962, S.117ff; Klöppel 2010, S.104). Die Bewusstmachung dieses Prinzips ermöglicht eine Kritik an teleologisch-reduktionistischen Auffassungen des menschlichen Lebens und damit an der totalisierenden Normierung zur Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Foucault 2012, S.8f; Klöppel 2010, S.104; siehe Gp. 7.2.1.2). Mit Voigt-Kehlenbeck können deshalb u.a. »Variabilität« und »Reaktionsfähigkeit« als Ziele für eine Pädagogik ausgerufen werden, die den Zwang zur (geschlechtlichen) Zuordnung kritisch berücksichtigen möchte (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, S.250). "Sie muss grundsätzlich eine Haltung der begleitenden Offenheit suchen" (ebd.).

Ein weiteres Ziel der pädagogischen Arbeit sollte dem folgend die Ermöglichung eines Wissens bzw. einer Ahnung über die Konstitution von Macht »von unten nach oben« sein. »Macht« sollte dabei als Begriff beschrieben werden, „der viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen abdeckt, die in der Lage scheinen, Verhalten und Diskurse zu induzieren“ (Foucault 1992, S.32). Dabei ist wiederum auf dieses Wissen selbst und auf die Beschaffenheit des Wissens im Allgemeinen zu verweisen. Unter Wissen sind Erkenntniselemente zu verstehen, „die unabhängig von ihrem Wert für uns [...] innerhalb ihres Bereichs und außerhalb Machteffekte produzieren“ (ebd., S.60f).

Mit vielen Autor·innen, u.a. mit Jürgen Habermas, lässt sich auf die Selbstinstrumentalisierung und -optimierung verweisen, die mit Techniken wie der Präimplantationsdiagnostik oder der Stammzellenforschung einhergehen, und damit auf das normative Zusammenspiel zwischen der moralisch gebotenen und rechtlich garantierten *Unantastbarkeit* der Person und der *Unverfügbarkeit* des naturwüchsigen Modus ihrer leiblichen Verkörperung [kursiv im Orig.]“ (Habermas 2001, S.41). Die technisch mögliche und im Wettbewerb um kognitive und körperliche Leistungsfähigkeit hingegenommene, oft sogar erwünschte „*Selbsttransformation der*

Gattung [kursiv im Orig.]“ (ebd., S.42), muss ethisch begleitet und theoretisch hinterfragt werden können, um beispielsweise die intersexuellen Körper vor ihrer Bekämpfung zu bewahren. Trotzdem ist auch hier ein Wissen um die Möglichkeiten der Veränderbarkeit eines Körpers notwendige Voraussetzung zur Erlangung einer gewissen Erlebens- und Handlungsfähigkeit, beispielsweise im Falle einer Geschlechtsdysphorie (vgl. Richter-Appelt 2013, S.241f).

Vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Theorie lassen sich Pfeffers Handlungsfelder wiederholt als Subjektivierungsfelder definieren: In ihnen ist der einzelne Mensch „Figur eines Feldes, in dem sich Strukturen der Erfahrung überlagern [...] Wahrnehmung, Sprechen und Handeln erschließen eine Welt, in der die Anderen, Kultur und Geschichte den konstitutiven Leistungen eines Subjekts vorgängig sind“ (Rustemeyer 1998, S.5 zitiert nach Ehrenspeck 2001, S.29; siehe Gp. 7.1.2). Diskurse, Erfahrungen, symbolische Ordnungen, Praktiken und Institutionen werden somit „konstitutiv für die Formation des Subjekts, die weder in Kategorien von Autonomie noch von Determinismus aufgeht“ (Ehrenspeck 2001, S.29), was die Bedeutung pädagogischer Einflüsse auf die Subjektkonstitution unterstreicht (siehe Gp. 7.1.2.1).

Im Speziellen kann mit Stefan Hirschauer (und mit Blick auf das Phänomen der menschlichen Intersexualität) die Frage gestellt werden, wie genau sich der Verbreitungsmodus der Geschlechtsunterscheidung gestaltet. „Unter welchen Bedingungen findet ein Anknüpfen an und Fortspinnen von Geschlechtsunterscheidungen statt?“ (Hirschauer 2000, S.145).

Aus pädagogischer Sicht kann bzw. *muss* diese Frage mit Verweis auf die (überdauernde) Veränderungen innerhalb des jeweiligen Menschen beantwortet werden, welche ja mit einer angenommenen pädagogischen Wirkung auf die Erlebens- und Handlungsfähigkeit des einzelnen Menschen impliziert wird. Hirschauer listet hier verschiedene Formen des Gedächtnisses auf, die in einen Zusammenhang mit der aktiven Geschlechtskonstruktion gebracht werden können und jeweils in einem bestimmten Maße der gesellschaftlichen Bestimmtheit unterliegen; nämlich das biographische, das korporale, das Gedächtnis der »Mitwisper« (Angehörige, Freunde, Bekannte) und jenes der Akten (vgl. ebd., S.148; siehe Gp. 4). Erlebens- und handlungsfähig scheint hier zu sein, wer um den gesellschaftlichen Einfluss auf diese Gedächtnisse weiß: Was gesellschaftlich verändert wird, ist prinzipiell und in bestimmtem Umfang auch durch den einzelnen Menschen als Teil dieser Gesellschaft veränderbar. Erlebens- und handlungsfähig erscheint deshalb u.a., wer Gleichgesinnte finden und sich mit ihnen (temporär) verbünden kann. Damit auch pädagogisch Wirkende als solche Gleichgesinnte für intersexuelle Kinder und Jugendliche in Erscheinung treten können, sollten

sie sich im Besitz eines genderbezogenen Wissens währen, wie es u.a. unter dem Gliederungspunkt 6.4.3.1 formuliert wurde.

Pädagogische tätige Personen entwickelten und festigten bestimmte Geschlechtervorstellungen in den Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen ihrer Personwerdung (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S.86) und tragen diesen Vorstellungen folgend unbewusst – trotz angestrebter Genderkompetenz – zur Rekonstruktion entsprechender Geschlechterklischees bei (siehe Gp. 6). Mit Paula Irene Villa kann die Frage nach dem Grund der beständigen sozialen (Re)Konstruktion der sozialen Realität durch die jeweilige-n Akteur·innen gestellt werden (vgl. Villa 2011, S.72). Villa sieht eine Antwort in der tiefen und präreflexiven Einschreibung der sozialen Strukturen in deren Subjektivität (vgl. ebd.); „[d]er Körper als Scharnier von Struktur und Subjekt“ (ebd.). Dem folgend begünstigt u.a. die Thematisierung der eigenen (Körper)Wahrnehmung als Produkt der „subjektiven Individuation durch Vergesellschaftung“ (ebd.) eine Erlebens- und Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit diversen westlich-modernen Dualismen, wie „Natur/Kultur, normal/pervers, innen/außen, Subjekt/Objekt, gesund/krank, männlich/weiblich, materiell/symbolisch,, Mensch/Tier, Geist/Körper usw.“ (ebd., S.73).

8.3.2.4.2 Beispiele

Beim Kauf und Gebrauch eines kleinen Transistor-Radios begegnet der einzelne der Wissenschaft und der Technik von der Elektronik, der Ökonomie als Theorie und Praxis des Marktes einer Gesellschaft, er handelt unter den Einwirkungen der Werbung. In der Teilnahme am öffentlichen Verkehr stellen Verkehrstechnik, Verkehrspolitik, Ökonomie und Stadtplanung Bedingungen seines Handelns dar.

(Pfeffer 1982, S.62)

Wilhem Pfeffer veranschaulicht die Komplexität der Alltagswirklichkeiten anhand einer Gruppe von Menschen mit Behinderung, die zum Kegeln geht (vgl. Pfeffer 1984, S.103). Diese Gruppe nimmt „wie die Nichtbehinderten teil an der Technik, der Wissenschaft, der Ökonomie, die die Einrichtung von Kegelbahnen bestimmen“ (ebd.).

Intersexuelle Menschen partizipieren zunächst im selben Maße am Handlungsfeld Kegelbahn, solange nicht beispielsweise ein Gruppenspiel initiiert wird, dass die Teilnehmenden in männlich und weiblich gelesene Menschen unterscheidet. Doch nur »ein Handlungsfeld weiter« offenbart sich eine der Eigenheiten einer geschlechterdichotomen Alltagswirklichkeit

intersexueller Menschen: Die Nutzung einer Toilette, die lediglich zwei Möglichkeiten offeriert, nämlich eine für »Männer« und eine für »Frauen«. Die architektonische Realität dieses Handlungsfeldes stellt eine Knolle der komplexen Alltagswirklichkeit dar, in der historische Prozesse der Wirtschaft, Technik und Ökonomie, genau wie des konkreten Ortes, des Wissens der Kegelbahnbetreiber·innen etc. zusammenkommen. Ein Kind, das männlich bzw. weiblich gelesen wird, sich aber eher weiblich bzw. männlich fühlt oder ein Kind, dass sich in einer dichotomen Geschlechtszuordnung nicht wiederfinden möchte, kann zunächst frei wählen, durch welche der beiden Türen es schreiten möchte. Die eigenen Erfahrungen werden, je nach Erfahrungsdichte des jeweiligen Kindes, auf eine solche Situation vorbereitet haben. U.U. trifft das Kind jedoch auf andere Menschen, die den scheinbar geschlechtsunpassenden Zutritt negativ bewerten könnten, sei es mimisch, verbal oder gar handgreiflich. Die üblicherweise beiläufige Handlung wird nun zu einer politischen, in der das Kind bestenfalls erlebens- und handlungsfähig bleibt. Komplexe Zusammenhänge sorgen plötzlich für eine Behinderung des Erlebens und Handelns des einzelnen Kindes, welcher jedoch im Vornherein oder gegenwärtig mit pädagogischen Mitteln entgegengewirkt werden kann:

Als »Expert·in in eigener Sache« kann das Kind sein eigenes Wissen um die Komplexität und die gesellschaftliche Bestimmtheit der Alltagswirklichkeit nutzen, um sein Gegenüber aufzuklären: „Ich bin nicht männlich und nicht weiblich, aber hier gibt es nur die beiden Toiletten.“ Oder verkürzend: „Haben sie schon etwas vom Geschlecht »divers« gehört? Ich darf diese Toilette benutzen.“

Ein Wissen um die Machtkonstellation zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der hierbei möglicherweise erwarteten Obrigkeitenhörigkeit seitens des Kindes, kann das jeweilige Kind sich umgehend um Unterstützung in Form eines Expert·innenrufs bemühen, der der pädagogischen Kraft signalisiert, der ungerechtfertigten Anklage zu widersprechen oder zu vermitteln.

An anderer Stelle kann die Erlebens- und Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen dort unterstützt werden, wo sie zum Erkennen, Verbalisieren, Diskutieren und Einfordern der eigenen Interessen und Anliegen in (alltags)politischen Diskursen befähigt werden (z.B. durch demokratische Prozesse in pädagogischen Handlungs- und Subjektivierungsfeldern, durch Sprachförderung oder die Unterstützung bei der kritischen Teilnahme an Demonstrationen). Auch Schweigen oder absichtliches Weghören sollte in solchen Zusammenhängen als (Sprach)Handlung bewertet werden (vgl. Hornscheidt 2012, S.41)

8.3.2.4.3 Definition

Die Alltagswirklichkeit ist gesellschaftlich bestimmt. Ihre Handlungsfelder konstituieren sich als Knotenpunkte diverser Differenzlinien aus Vergangenheit, Gegenwart und vergegenwärtigter zukünftiger Möglichkeiten. Die Alltagswirklichkeit ergibt sich aus der Differenz zum anderen und der Differenz des anderen zu bzw. zum anderen. Im Subjektivierungsraum Alltagswirklichkeit findet sich der einzelne Menschen durchzogen von Differenzlinien u.a. mit der Politik, Wissenschaft, Technik, Kommunikation, Gesetz, Ökonomie, Ökologie, die Psyche des Anderen, Erwartungshaltungen, verkörperte Erinnerungen und gerechtfertigte oder nicht mehr bzw. noch nicht gerechtfertigte Sinngebungen.

8.3.2.5 Zeichenhafte Verfasstheit

8.3.2.5.1 Herleitung

Alltagswirklichkeit als Handlungsraum des einzelnen ist zeichenhaft strukturiert. Informationen und Regeln für das Handeln sind häufig zeichenhaft verfaßt: in Texten, in Symbolen, in Formeln, Skizzen, Plänen etc.

(Pfeffer 1982, S.62)

Die gesellschaftliche Bestimmtheit und die Komplexität der Alltagswirklichkeit werden erneut in einem vierten Merkmal sichtbar, nämlich in der zeichenhaften Verfasstheit (vgl. Pfeffer 1984, S.104). „Erlebens- und handlungsfähig ist jener, der möglichst viele solcher Zeichen und Zeichensysteme zu lesen und in den eigenen Handlungen zu gebrauchen versteht“ (ebd.).

Die verschiedenen Bedeutungen, der für die Besorgungen zur Verfügung stehenden Handlungsfelder, sind meist zeichenhaft hinterlegt und werden auf diese Weise dem menschlichen Erleben und Handeln zugänglich gemacht, wobei Pfeffer mit Verweis auf Nestle auszumachen glaubt, dass die zunehmende Konventionalisierung dieser Zeichen als Sinn- und Bedeutungsträger dazu führte, dass der einzelne Mensch immer weniger dazu beitragen könne, wofür die Zeichen stünden (vgl. Nestle 1977, S.82; Pfeffer 1982, S.62f).

Ereignisse, Handlungsanweisungen, durch Experten gemachte Vorgegebenheiten in den Handlungsfeldern, Sinnstiftungen aller Art sind häufig zeichenhaft objektiviert, und es hat den Anschein, daß der Umfang dieser Objektivationen in der Alltagswirklichkeit noch zunimmt.

Diese Zunahme mochte nicht zuletzt in der Vermehrung der Gegenstände innerhalb des konsumgesellschaftlichen Alltags gründen. Denn auch diese Gegenstände stellen, beispielsweise in den Augen Bergers und Luckmanns, stets wirklichkeitskonstituierende Objektivationen menschlicher Subjektivität dar (vgl. Berger/Luckmann 2013, S.36ff): „Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist nicht nur voll von Objektivationen, sie ist vielmehr nur wegen dieser Objektivationen wirklich“ (ebd., S.37).

Pfeffer, der noch nicht wissen konnte, in welchem Maße diese Zeichensysteme noch an gesellschaftlicher Bedeutung gewinnen sollten, verwies speziell auf das Handeln in abstrakten Zeichensystemen mit Computern, „die einerseits eine Entlastung, andererseits eine Entfremdung des einzelnen darstellen“ (Pfeffer 1984, S.104). Elektronische Medien, die es erlauben, Ton und Bild global zu verbreiten, bringen eine ihnen eigene Ausweitung von Wahrnehmungsmöglichkeiten mit sich und „konfrontieren [...] die Gesellschaft mit der Differenz dessen, was im Alltag und was in diesen Medien erlebbar ist“ (Baecker 2018, S.23). Videotelefonie, Bild oder Bewegtbild erweitern die von Pfeffer erwähnten abstrakten Zeichensysteme um semiotische, also bezeichnende Objekte wie Kleidungsstücke, Körperteile, Verhaltensweisen und Tätigkeiten, genau wie um praxeologische, also handlungsrelevante Momente wie Gesichter, Gesten und Haltungen (vgl. ebd.; Hirschauer 2000, S.136; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S.23). Erlebens- und Handlungsfähig erscheint hier, wer um die soziale Dimension und die in ihr beinhaltete Beziehung zu Herrschaft und Macht weiß, die Foucault, nach Kögler, in einer durch die Gesellschaft symbolisch vermittelten Wahrheit sieht (vgl. Kögler 2004, S.186). Demgemäß unterstreicht Pfeffer die Bedeutung der schulischen Vermittlung für die Bewertung der Zeichen (vgl. Nestle 1977, S.82; Pfeffer 1982, S.63).

Wenn Pfeffer sich in seiner Skizzierung der Alltagswirklichkeit auch auf Zeichensysteme zweiter Ordnung beschränken mag (vgl. Berger/Luckmann 2013, S.39), müssen wir den Begriff des Zeichens insofern inhaltsdichter und umfänglicher fassen, wie wir Handlungsfelder als Subjektivierungsfelder verstehen möchten. Die u.a. in Form der Schrift stattfindende Ablösbarkeit der Sprache gründet „in der Fähigkeit, Sinn, Bedeutung, Meinung zu vermitteln, die nicht direkter Ausdruck des Subjektes »hier und jetzt« sind [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.). Redner·innen müssen also nicht zugegen sein, sondern können mögliche Sinnzumutungen bereits zu einem vorhergehenden Zeitpunkt hinterlegt haben, sei es beispielsweise in einem Zeichen bzw. einer Zeichenfolge, in Ton- oder Bildaufnahmen oder eben in der Schrift als „Sprache der Abwesenden“ (Baecker 2018, S.19; vgl. Singer 2002, S.220). In der Hoffnung,

das Wirken komplexer, gesellschaftlicher Differenzlinien im jeweiligen Handlungsfeld sei oben schon zu Genüge beschrieben worden, soll an dieser Stelle auf die Bedeutung des unmittelbaren verbalen wie nonverbalen Zeichens für die Subjektkonstitution hingewiesen werden:

Die Funktion der Sprache, dem Subjekt aufgrund ihrer metonymischen Struktur sein Begehren symbolisch zu realisieren, wurde bereits unter Gliederungspunkt 7.2.2.1 zutage gebracht (vgl. Koller 2001, S.44). Im Zeichen tritt stets ein Dritter in die Situation ein, der dem einzelnen Menschen die Möglichkeit bzw. die Not des Begehrens eröffnet (vgl. ebd.). Erlebens- und handlungsfähig ist hier u.a., wem der Einfluss der vorliegenden Zeichen auf die eigene Subjektkonstitution ersichtlich ist.

„Die Sprache zwingt zum Denken, weil sie nicht nur sagt, was sie sagt, sondern auch in Differenz setzt, worauf sie zeigt“ (Baecker 2014, S.118). Die hierin eröffnete „minimale Komplexität“ (ebd.) ergibt sich aus der Triangulation zwischen Sachverhalt, Redner·in und Hörer·in. Gerade aus Sicht einer Pädagogik, die intersexuellen Menschen gerecht werden möchte, betont dies die fundamentale Bedeutung des Verhältnisses der Kommunikationsbeteiligten· und der Sprache für die Erschließung des Denkbaren. Erlebens- und handlungsfähig ist in diesem Sinne, wer über ein kompatibles Vokabular verfügt.

Interessant zeigt sich hier die praxeologische Annahme, dass der Ort das Sozialen im Allgemeinen in Praktiken zu suchen sei, „das heißt in körperlich verankerten und von einem kollektiven Wissen getragenen Verhaltensroutinen“ (Reckwitz, S.163.). Die symbolische Ordnung der Gesellschaft wird demnach durch die Aktivität der Menschen aufrechterhalten (vgl. Žižek 2016b, S.22). Mitunter nimmt der symbolische Austausch sogar die Form einer »leeren Geste« an, die gedacht oder gemacht wird, um zurückgewiesen zu werden (vgl. ebd., S.23).

Auch mit Lacan können die Gesten der Symbolisierung in einem Prozess der kollektiven Praxis eingebettet und verflochten werden und reichen dabei über die Standardtheorie der performativen Dimension der Rede hinaus (vgl. ebd., S.26f):

„Die Funktion des Symbols stellt sich als eine doppelte im Subjekt dar: Der Mensch macht seine Handlung zum Objekt, doch geschieht dies nur, um ihr rechtzeitig ihre grundlegende Rolle wiederzugeben. In dieser Doppelsinnigkeit, die in jedem Augenblick wirksam ist, ruht aller Fortschritt einer Funktion, in der Handeln und Erkennen einander abwechseln.“

(Lacan 1975, S.127)

Ein Kind, dass sich also aufgrund vorhergehender Zuweisungen einem Geschlecht zugehörig sieht, handelt fortan entsprechend der Zugehörigkeit zu diesem Geschlecht. Pädagogisches Handeln verstärkt diese Funktion dort, wo Handeln und Erleben mit Geschlechtszugehörigkeit verknüpft werden (siehe u.a. Gp. 6.2.3). Hierbei herrscht nicht selten ein widersprüchliches oder ambivalentes Spiel zwischen impliziten und expliziten Regeln (siehe u.a. Gp. 6.2.3), beispielsweise, wenn ein Kind für eine Verhaltensweise explizit gelobt wird, dieses Lob implizit jedoch auf ein geschlechtsunkonformes Verhalten hinweist: »Ich finde es toll, dass du als Junge mit den Puppen spielst.« Die niemals triviale Beziehung zwischen sozialen Kategorien wie dem Geschlecht und linguistischen Merkmalen lässt sich u.a. soziolinguistisch genauer beschreiben (vgl. Auer 2017, S.287ff). An dieser Stelle soll aber lediglich an den performativen Charakter des »*Doing Gender*« erinnert werden, wie er u.a. im Gliederungspunkt 6.2 seine Aufarbeitung fand.

Damit eng verbunden gilt es auch, den Körper an sich in die Reihe der alltagswirklichen Zeichen einzufügen: Auch der eigene Körper des jeweiligen Menschen fungiert nicht als „Oberfläche, die der Bezeichnung harrt, sondern als Komplex individueller und gesellschaftlicher Schranken, der politisch bezeichnet und aufrechterhalten wird“ (Butler 2012, S.61; siehe Gp. 6.1.2); der Körper ist immer auch ein sozialer und kultureller Körper und damit Träger von sozialen und kulturellen Symbolen und Elementen der Gesellschaft, in der er existiert“ (Friske 1995, S.112; vgl. Middendorf 2010, S.215f). U.a. der eigene Körper sorgt innerhalb einer gewissen semiotischen Stabilität für eine Kontinuierung der Zweigeschlechtlichkeit. „Die Sexuierung von Personen wird getragen von der Sexuierung vieler anderer kultureller Objekte und umgekehrt“ (Hirschauer 2000, S.149). Durch einen zirkulären Sinnzusammenhang stabilisieren sich diese Geschlechtszeichen (vgl. ebd.). Dieses Bereitliegen dichter Verweisungszusammenhänge stiftet ein Milieu, „an dem sich Geschlechtsdarstellungen leicht ‚entzünden‘ können: sexuierte Zeichensysteme erschweren es, das Geschlecht von Personen nicht zu produzieren [unterstrichen im Orig.]“ (ebd.). Dies impliziert jedoch auch, dass die Neutralisierung diverser kultureller Objekte auch die Geschlechtszugehörigkeit bzw. -zuweisung in bestimmten Situationen zu tilgen vermag (vgl. ebd.). „Die Repertoires werden von Traditionen gespeist, aber auch ständig erneuert, z.T. in der professionellen Bildproduktion der Massenmedien“ (ebd.; vgl. Villa 2011, S.73). Erlebens- und handlungsfähig erscheint hier, wer um die Sinnzusammenhänge und soziale Konstruktion der Zeichen weiß und diese zu seinen eigenen Gunsten zu lesen, zu bewerten, zu nutzen oder zu verändern versteht; erlebens- und handlungsfähig ist, wer kommunikationsfähig ist.

Von Pädagog·innen in der Rolle de-r spezifischen· Intellektuellen· verlangt dies u.a. ein (geschlechtsbezogenes) Wissen „über Kommunikationsprozesse, Gruppenprozesse, Sprachverhalten und Interaktionsmuster zwischen den Geschlechtern, Methoden des geschlechtsbezogenen sozialen Lernens“ (Kunert-Zier 2005, S.291), ebenso wie ein Wissen über Medien und neue Technologien sowie deren Bedeutung und Nutzung (für die Körper) (vgl. ebd.; siehe Gp. 6.4.3.1). Hierzu zählt ein Wissen über »Praktiken«, verstanden als Formen eines körperlichen Vollzuges sozialer Phänomene, wie z.B. „Aktivitäten, Weisen des Handelns, Verhaltensmuster, Interaktionsformen“ (Hirschauer 2016, S.46).

8.3.2.5.2 Beispiele

Als ein konkretes Beispiel für diese zeichenhafte Verfasstheit nennt Pfeffer die farblichen Kennzeichnungen an Wasserhähnen, wobei mit einer roten Markierung der Hahn für warmes, mit einer blauen Markierung der Hahn für kaltes Wasser gekennzeichnet wird (vgl. Pfeffer 1984, S.104).

Wer im Handlungsfeld Ernährung qualifiziert handeln will, muss sich mit der Bedeutung von Packungsaufdrucken (Verfallsdaten, Zusammensetzung eines Nahrungsmittels), mit den Zeichen für Menge-Qualität-Preis-Relationen usw. auseinandersetzen. Die Teilnahme am Verkehr setzt die Kenntnis über Fahrpläne und deren Symbole voraus. Wer ein öffentliches Schwimmbad benutzt, muss verschiedene Piktogramme lesen können.

(Pfeffer 1982, S.63)

Wenn diese Beispiele wohl auch schon genügen sollten, um die zeichenhafte Verfasstheit der Alltagswirklichkeit zu illustrieren, sei mit Stefan Hirschauer noch auf die massenmedial kommunizierten, synthetischen Idealbilder von Körpern als eine Kontinuierung von Geschlechtsdarstellung hingewiesen (vgl. Hirschauer 2000, S.149). Auch diese Bilder stellen Zeichen im obigen Sinne dar:

Idealbilder streuen Makel unter den Rezipienten und rufen Kompensationsleistungen hervor: in [B]ezug auf die Beschaffenheit der Körper (Diät, Kosmetik, Bodybuilding) und in Bezug auf die soziale Figur die man »abgibt«. Diese dauerhafte Stimulation von Darstellungsleistungen gibt Darstellungen einen chronisch kompensatorischen Zug.

(Hirschauer 2000, S.149)

Pädagogische Maßnahmen, die auf eine Veränderung der Erlebens- und Handlungsfähigkeit eines Kindes eine-r Jugendlichen- abzielen, müssen ein Wissen über das Zustandekommen solcher Bilder und die möglichen Ziele der hinter diesen Bildern stehenden Menschen zu vermitteln versuchen. Für intersexuelle Menschen besitzen nicht selten auch Bilder typischer männlicher oder weiblicher Körper einen Idealbildcharakter (siehe Gp. 1.3, 2.1.1.4). Der Bedeutung der Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht wurde u.a. im Gliederungspunkt 6.2.3 nachgegangen.

8.3.2.5.3 *Definition*

Die Alltagswirklichkeit als Handlungs- und Subjektivierungsraum des einzelnen Menschen ist zeichenhaft strukturiert. Informationen und Regeln für das Handeln sind häufig zeichenhaft verfasst: In Texten, in Symbolen, in Formeln, Skizzen, Plänen, in Worten, Gesten und anderen Praktiken, wie dem Einsatz des sozialisierten Körpers und dem Gebrauch von Dingen.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit entstand unter Bezug auf bestehende Literatur, ohne dass in ihrem Entstehungsprozess ein dokumentierter, reziproker Dialog mit intersexuellen Menschen eingegangen wurde. Demgemäß sollte sie als eine gesprächseinleitende Äußerung verstanden werden. Sie formuliert Vorschläge, wie (intersexuellen) Kindern und Jugendlichen zu einer Erlebens- und Handlungsfähigkeit verholfen werden könnte, die sie zur Teilnahme am Diskurs um das Verständnis und die Veränderung unserer Gesellschaft bewegen können. Im Allgemeinen widmet sich die Arbeit der Frage, wie eine Pädagogik zu gestalten wäre, die intersexuellen Menschen gerecht werden soll.

Der erste von zwei Teilen dieser Arbeit gilt der Akkumulation eines u.a. historischen, biologischen, medizinischen und soziologischen Wissens zur Intersexualität beim Menschen. Im zweiten Teil werden die gesammelten Inhalte mit Wissen über den pädagogischen Beitrag zur Geschlechtskonstruktion und diversen Annahmen poststrukturalistischer Theorien zusammengeführt. Ziel dieser Synthese ist ein Modell zur Erlebens- und Handlungsfähigkeit intersexueller Menschen in einer zweigeschlechtlichen Alltagswirklichkeit.

In einem ersten von zwei Teilen widmet sich die vorliegende Arbeit der Akkumulation eines Wissens zur Intersexualität beim Menschen.

1. Pädagogisch relevantes Wissen kann perspektivensimultan aus Diskursen verschiedener Fachwissenschaften wie der Medizin, Psychologie, Soziologie, Philosophie oder Rechtswissenschaft entnommen werden. Um die erläuterten Begrifflichkeiten, Ziele und Mittel der entsprechenden Forschungsbeiträge sowie der vorliegenden Arbeit kritisch verorten zu können, werden mit Streuli und Zehnder vier Forschungstraditionen expliziert: Die heterogene Forschungstopografie wird in biologisch-funktionelle, normativ-regulatorische, therapeutisch-intervenierende und deskriptiv-metaanalytische Traditionen eingeteilt.

Die Pädagogik als wertorientierte Wissenschaft integriert die Forderungen intersexueller Menschen in ihren Wissensbestand. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen und einhergehende Menschenbilder bestimmen die pädagogische Theorie und Praxis. Als ein Kompromiss zwischen wissenschaftlicher Objektivität und der Advokatur der pädagogischen Klientel wird das Konzept der partizipativen Forschung beschrieben, welches die Beteiligung von Ko-Forscher:innen vorsieht, um über Befähigungs- und Ermächtigungsprozesse soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern. In einer Vorstufe der Partizipation zielt die

vorliegende Arbeit fortan auf Anstöße zu einem dialogischen Forschungs- und Entwicklungsprozess.

2. Das durch Betroffene·nverbände artikulierte Selbstverständnis vieler intersexueller Menschen und deren Bewertung medizinischer und institutioneller Empfehlungen in Relation zu ihren eigens gemachten Erfahrungen wird nachvollziehbar in der Revision des kulturell-historischen Wandels, in welchem sich das Phänomen der Intersexualität befindet. Begrifflichkeiten gehen zurück auf verschiedene Mythen der westlichen Kulturgeschichte, die Medizin beansprucht jedoch ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Definitions- und Deutungshoheit bezüglich der menschlichen Intersexualität. Das medizinisch generierte Wissen mündet in Machteffekten und -mechanismen, die es in der Beschreibung heutiger Begriffsdefinitionen und Verwendungen zu berücksichtigen gilt. Intersexuelle Menschen plädieren u.a. in Verbänden für eine Öffnung des Diskurses und stellen ihre Selbstbestimmung der (medizinischen) Pathologisierung und Normierung und somit der sog. »*Optimal-Gender-Policy*« entgegen. Beschreibungen diverser Geschlechtskategorien anderer Gesellschaften unterstreichen die soziokulturelle Abhängigkeit solcher Kategorien und stellen die Notwendigkeit medizinischer Interventionen und damit die Lebenssituation intersexueller Menschen in unserer Gesellschaft infrage. Die Neuformulierung des deutschen Personenstandsrechts vom 22.12.2018 (PStG §22 Abs.3) ermöglicht demgemäß den Verzicht auf eine Geschlechtszuweisung oder die Angabe »divers«, falls ein Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden kann. Für die Pädagogik ergeben sich damit u.a. Fragen bezüglich der Geschlechtsidentität, des Geschlechtsrollenverhaltens und der Lebensqualität intersexueller Menschen; ein »bimodales Kontinuum« stellt eine mögliche Alternative zum dimorphen Geschlechtermodell dar.

3. Für die pädagogische Theorie und Praxis ist ein Wissen über biologisch beschriebene Entwicklungen und medizinisch definierte Störungen relevant, auf dessen Grundlage sich u.a. rechtliche Verbindlichkeiten, curriculare Inhalte, unterrichtliche Differenzierungskriterien und -methoden oder fachliche Beratungsmöglichkeiten ergeben können. Die Sexualdifferenzierung des Menschen lässt sich mit einem Vier-Ebenen-Modell beschreiben. Demnach findet diese auf den biologisch behandelten Ebenen des »genetischen«, »gonadalen« (Hoden vs. Ovar) und »somatischen Geschlechts« (körperliche Morphologie) sowie auf der »psychologischen« Ebene statt. Die Medizin beschreibt eine intersexuelle Formenvielfalt beim Menschen und gibt Aufschluss über Merkmale, Häufigkeit, Diagnose und mögliche Komorbiditäten dieser Formen. Formen der menschlichen Intersexualität werden medizinisch u.a. unterschieden in XX- und XY-chromosomale Formen und Formen bei numerischer Veränderung der

Geschlechtschromosomen; u.a. umfassen diese Formen das adrenogenitale Syndrom (AGS), Störungen der Androgenbiosynthese, Androgeninsensitivität (AIS), Gonadendysgenese, Ovotestikuläre Formen, die Leydig-Zell-Hypoplasie und -Aplasie und das Klinefelter-Syndrom.

4. Die Darstellung zweier medizinischer Studien zur Intersexualität belichtet zunächst die Lebensqualität und Gesundheit intersexueller Menschen in Deutschland. Die »Hamburger Katamnese-Studie« äußert Kritik an der medizinischen Praxis nach einer Datenauswertung zu Geschlechtsidentität und -erleben sowie zu körperlichem wie seelischem Wohlbefinden. Die Studie des »Netzwerks DSD/Intersexualität« fragt u.a. nach Behandlungszufriedenheit, gesundheitsbezogener Lebensqualität, psychischer Gesundheit, Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenverhalten, Partner·innenschaft und Sexualität und dem Umgang mit der besonderen Geschlechtsentwicklung.

Kathrin Zehnders Inhaltsanalyse persönlicher Geschichten intersexueller Menschen aus dem *World Wide Web* profiliert die Intersexualität als soziales Phänomen und erkennt mögliche Ressourcen intersexueller Menschen gegen drohenden Stress: Partner·innenschaft, Schweigen/Geheimnis, Selbstfindung und Selbstwertschätzung, Erfolg und Leistung, Wissen, Familie und die Selbsthilfegruppe. Die analysierten Texte offenbaren Verzweiflung, Depressionen, Selbstmordgedanken, Nervenzusammenbrüche, Minderwertigkeitsgefühle, Ängste, Hilflosigkeit und Einsamkeit, u.a. in der Schule, beim Spielen und Turnen.

Unter Bezugnahme auf die »Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit« (ICF) lassen sich in Erfahrungsberichten intersexueller Menschen im Zusammenhang mit pädagogischen Wirkungsstätten Einschränkungen in der Funktionsfähigkeit dieser Menschen nachweisen. U.a. aufgrund einer Intoleranz gegenüber körperlicher wie sozialer Normabweichungen sowie der Erschaffung und des Erhalts von Ungleichheiten und Hierarchien durch Machtmissbrauch können intersexuelle Menschen in ihrer Alltagswirklichkeit eine »Behinderung« erfahren. Ein thematisches Kodieren dreier Texte ergab zwölf Kategorien, die die Erfahrungen der Eltern in pädagogischen Kontexten konstituieren, deren intersexuelle Kinder ohne medizinischer Geschlechtsangleichung aufwachsen: Aufklärung/Wissen über »Intersexualität«, Erfahrung mit Expert·innen, Selbsthilfegruppen als Ressource, Akzeptanz des Kindes durch Eltern bzw. durch andere, Probleme der Benennung/Kategorienproblem, Isolation oder sozialer Rückhalt, Einfluss von Weltbildern/Normen, institutionelle Probleme (Administration, Architektur), das Kind in pädagogischen Handlungsfeldern, die Funktion der Erziehung, pädagogische Fachkräfte und Wünsche/Ziele.

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit widmet sich vertiefend den Zusammenhängen von Pädagogik und Geschlecht und damit von Pädagogik und Intersexualität.

5. In den *Gender Studies* lassen sich zwei zentrale Debatten benennen, deren Ausarbeitung für die Vermeidung potentieller Kategorienfehler innerhalb pädagogischer Diskurse dienlich erscheint: Die ontologische *Nature-Nurture*-Debatte und der epistemologische Konstruktivismus-Realismus-Streit. Je nach Positionierung ergeben sich mehr oder weniger kongruente geistes-/sozial- und naturwissenschaftliche Begriffe des »Körpers«. Das Transformationsmodell innerhalb der *Nature-Nurture*-Debatte weist geschlechtsspezifisches Verhalten sowohl als Folge als auch als Bedingung körperlicher Ausprägung und Sozialisation aus. Das Konzept des »Embodiment« behält die traditionelle Auffassung von *Sex* als biologischem Geschlecht und *Gender* als Geschlechtsrolle bei, erfasst diese jedoch als dialektisch reziprok und nicht mehr als sich ausschließende Kontrahenten um das geschlechtsspezifische Verhalten; seine Plastizität macht den Körper zu etwas prinzipiell und kontextuell Wandelbarem. Einer konstruktivistischen Wende folgend, können diese Konzepte innerhalb eines philosophischen Realismus vermerkt werden, der jene Interpretations- und Bedeutungszuweisungsprozesse vernachlässigt, mit welchen die Menschen die Objekte ihres Wissens symbolisch konstruieren. *Sex* und *Gender* werden hier in einem neuen Genderbegriff vereinbar, der die gesellschaftliche Strukturierung der Geschlechtsunterschiede (am Körper) beinhaltet.

Dass die Intersexualität beim Menschen unabhängig vom jeweiligen ontologisch oder epistemologisch gewählten Standpunkt kein rein medizinisch zu therapierendes Phänomen darstellt, kann mit dem sog. Supervenienz-Modell begründet werden. Die Beschreibungen menschlichen Miteinanders, des Denkens, Fühlens, der darunterliegenden physiologischen, molekularen oder chemischen Prozesse finden demnach auf unterschiedlichen Erklärungsebenen statt. Nicht alle Aspekte des komplexen Zusammenwirkens von Teilsystemen wie dem menschlichen Gehirn oder dem Körper werden in der alltäglichen pädagogischen Arbeit erfasst. Medizinische Diagnosen und Fallbeschreibungen erweisen sich als entscheidungsrelevant, müssen im Hinblick auf die pädagogische Gestaltung von Lernsituationen aber als prinzipiell unterbestimmt betrachtet werden.

6. Die Pädagogik befindet sich spätestens seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im geschlechtsbezogenen Diskurs mit der Medizin und trägt in Theorie und Praxis zur Geschlechtskonstruktion bei. Von einem sog. Defizitansatz, über die Differenztheorie lässt sich ein historischer Wandel des pädagogischen Umgangs mit Geschlecht beschreiben, der

gegenwärtig in der Annahme einer sozialen Konstruktion von Geschlecht mündet. Mit dem Konzept des »*Doing Gender*« lassen sich Dramatisierungen und Entdramatisierungen von Geschlecht im pädagogischen Alltag beschreiben. Angesichts der Bedeutung einer Geschlechtszugehörigkeit für Schule und Unterricht, die Bildungskarriere und formale Qualifikation, für die Ich-Stärke, das Leistungsvertrauen und Wohlbefinden sowie die geschlechterbezogene Sozialisation, stellt der Erwerb einer gewissen Genderkompetenz ein zu formulierende Ziel der pädagogischen Theorie und Praxis dar. Dies meint sowohl eine Genderkompetenz seitens der Lernenden wie auch der Lehrenden; Elemente zum Erlangen einer Genderkompetenz lassen sich im pädagogischen Studium wie auch in der Praxis vermitteln. Ein Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik erweist sich als ein angemessenes Ziel.

7. Ideen des Poststrukturalismus nehmen in der »dekonstruktiven Pädagogik« Einzug in die pädagogische Theorie. Diese Ideen werden u.a. unter thematischen und begrifflichen Aspekten wie der Vernunft-, Subjekt- und Identitätskritik, der Ethik, Geschichte, Bildung, Macht und der Geschlechterdifferenz verhandelt. Eine entsprechende Perspektive auf Begriffe wie »Identität«, »Subjekt«, »Differenz«, »Struktur« und »Bildung« ermöglichen die kritische Annäherung an eine pädagogische Theorie, welche das im Rahmen der vorliegenden Arbeit zusammengetragene Wissen über die Intersexualität beim Menschen wahrnimmt.

Subjektivierungsprozesse finden zwischen einer symbolischen Ebene der Performativität und differenzierenden und hierarchisierenden Bezeichnungspraktiken hegemonialer Diskurse statt. Die Beschreibung der Geschlechtsrollen intersexueller Menschen erweist sich – wie auch deren Erleben – als vielfältig und komplex.

8. Ein Modell zur Erlebens- und Handlungsfähigkeit intersexueller Menschen in einer zweigeschlechtlichen Alltagswirklichkeit wird als eine Hilfe zur pädagogischen Beschreibung und Gestaltung alltäglicher Handlungsfelder skizziert. Das Geschlecht stellt hierbei – neben Milieu, Migration, Gesundheit, Alter, Behinderung etc. – lediglich eine von diversen Achsen der Differenz dar, die sich in ihrer Interdependenz und Interaktion im sog. »Intersektionalitätsansatz« erfassen lassen.

Die Beschreibung der komplexen und rekursiven, zeichenhaft verfassten, gesellschaftlich bestimmten und in Handlungs- bzw. Subjektivierungsfelder strukturierten Alltagswirklichkeit zielt auf die Ermöglichung einer herrschafts- und machtkritischen pädagogischen Einflussnahme auf das Erleben und Handeln des jeweiligen (intersexuellen) Menschen.

Ausblick

Die Pädagogik trägt in Theorie und Praxis zur Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterrollen bei, wobei sie überwiegend zweigeschlechtliche Körper- und Rollenauffassungen tradiert. Um u.a. intersexuellen Menschen gerecht zu werden, muss sie diverse Körperformen und Geschlechterrollen inkludieren. Hierbei gilt es einen vertretbaren Weg zwischen einer interdisziplinären partizipativen Forschung und wissenschaftlicher Unabhängigkeit zu finden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufenmodell der Partizipation (vgl. Wright/von Unger/Block 2010, S.42)	51
Abbildung 2: »Salmacis bedrängt Hermaphroditos«, Kupferstich von Bernard Picart, Illustration einer Ovid-Edition des 18. Jh.	66
Abbildung 3: (A) Absoluter Dimorphismus; (B) inkompletter Dimorphismus (Blackless et al. 2000, S.162)	111
Abbildung 4: Pfade der genetischen Geschlechtsdifferenzierung und der endokrinen Geschlechtsdifferenzierung (Thyen/Hampel/Hort 2007, S.1570).....	116
Abbildung 5: Steroidbiosynthese [...] (Wuttke 2007, S.504).....	119
Abbildung 6: Normale Sexualdifferenzierung (Sinnecker 2004, S.799)	120
Abbildung 7: Stadien der Virilisierung des weiblichen äußeren Genitales bei gonadalen und chromosomalen Störungen der Sexualdifferenzierung (1 normal weiblich, 2-5 Virilisierung, 6 normal männlich) (Sinnecker 1994 nach Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.102)	128
Abbildung 8: Einteilung der Androgeninsensitivität nach Quigley et al. (vgl. Quigley et al. 1995, S.282; Wieacker/Ledig 2011, S.250)	144
Abbildung 9: Klinische Erscheinungsformen bei Androgenresistenzsyndrom (Krieg/Bäckert-Sifeddine/Kiesel 2013a, S.105)	144
Abbildung 10: Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF (vgl. Fischer 2008, S.21; DIMDI 2005, S.16ff).....	228
Abbildung 11: additives <i>Nature-Nurture</i> -Modell (vgl. Palm 2011, S.24)	289
Abbildung 12: <i>Nature-Nurture</i> -Wechselwirkungsmodell (vgl. Palm 2011, S.25)	289
Abbildung 13: <i>Nature-Nurture</i> -Transformationsmodell (vgl. Palm 2011, S.25)	290
Abbildung 14: Schema zur Darstellung der Aspekte der Supervenienz	299

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Formen der Beteiligung an Forschung (vgl. Chung/Lounsbury 2006, S.2131).....	48
Tabelle 2: Neue Terminologie (nach Thyen/Hampel/Hiort 2007, S.1573).....	126
Tabelle 3: Übersicht der Klassifikationsmöglichkeiten unter dem Überbegriff DSD (nach Lee et al. 2006, S.e489; Schweizer 2012b, S.51).....	129
Tabelle 4: Ausgewählte Erkrankungen der Geschlechtsentwicklung, Geschlechtshormonsynthese und -wirkung (vgl. Hübner/Kind/Köhler 2010, S.41)	131
Tabelle 5: Formen des adrenogenitalen Syndroms (vgl. Wollina et al. 2006, S.558).....	135
Tabelle 6: Gene, deren Mutationen mit XY-Gonadendysgenesien assoziiert sind (nach Wieacker 2013, S.1643).....	147
Tabelle 7: Merkmale verschiedene Intersex-Formen (vgl. Schweizer 2012b, S.63)	156
Tabelle 8: Beispiel für eine Klassifikation der Störungen der Geschlechtsentwicklung (DSD) (vgl. Lee et al. 2006, S.555; Holterhus 2008, S.220)	158
Tabelle 9: Risiko Typ-II germinal cell tumors (GCTs) in den verschiedenen Kategorien der DSD-Patienten (vgl. Looijenga et al. 2007, S.491).....	164
Tabelle 10: Studienteilnehmer·innen der Studie des Netzwerks DSD (vgl. Kleineier/Jürgensen o.J., S.12).....	181
Tabelle 11: Beurteilungsmerkmal (DIMDI 2005, S.51)	231
Tabelle 12: Risiken und Widerstandspotentiale (vgl. Castro Varela/Jagus 2006, S.8)	437

Literaturverzeichnis

A. Literatur

AAUW (Hrsg., 1998): *Separated by Sex. A Critical Look at Single-sex Education for Girls*. American Association of University Women Educational Foundation, Washington D.C.

AHMED, S. Faisal/CHENG, A./DOVEY, L./HAWKINS, J. R./MARTIN, H./ROWLAND, J./SHIMURA, N./TAIT, A. D./HUGHES, Ieuan A. (2000): *Phenotypic Features, Androgen Receptor Binding, and Mutational Analysis in 278 Clinical Cases Reported as Androgen Insensitivity Syndrome*. In: *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, Band 85, Heft 2/2000, S.658–665.

AHMED, S. Faisal/KHWAJA, O./HUGHES, Ieuan A. (2000): *The role of a clinical score in the assessment of ambiguous genitalia*. In: *BJU International*, Band 85, Heft 1/2000, S.120–124.

AL-ATTIA, Haider M. (1996): *Gender Identity and Role in a Pedigree of Arabs with Intersex due to 5 Alpha Reductase-2 Deficiency*. In: *Psychoneuroendocrinology*, Band 21, Heft 8, S.651–657.

ALLEN, Ann Taylor (1996): »Geistige Mütterlichkeit« als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840–1870. In: KLEINAU, Elke/OPITZ, Claudia (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Campus, Frankfurt am Main, S.19–34.

ALTHANS, Birgit (2001): Lacan in der pädagogischen Praxis. Konfrontation mit dem Genießen. In: FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Springer Fachmedien Wiesbaden, S.219–236.

ARNSTEIN, Sherry R. (1969): *A Ladder of Citizen Participation*. In: *Journal of the American Institute of Planners*, Band 35, Heft 4/1969, S.216–224.

ASENDORPF, Jens B./NEYER, Franz J. (2012): *Psychologie der Persönlichkeit*. 5. Auflage. Springer Medizin, Berlin, Heidelberg.

AUER, Peter (2017): *Doing difference* aus der Perspektive der Soziolinguistik – an einem Beispiel aus der Lebenswelt von »Jugendlichen mit Migrationshintergrund«. In: HIRSCHAUER,

Stefan (Hrsg.): *Un/doing Differences*. Praktiken der Humandifferenzierung. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist, S.287–306.

AUGUSTINUS, Aurelius (1961): Über den Wortlaut der Genesis / *De Genesi ad litteram libri duodecim*. Erster Band, Buch I bis VI. PERL, Carl Johann (Übers.). Ferdinand Schöningh, Paderborn.

AUGUSTINUS, Aurelius (1979): Der Gottesstaat / *De Civitate Die*. Zweiter Band, Buch XV-XXII. PERL, Carl Johann (Übers.). Ferdinand Schöningh, Paderborn.

BAECKER, Dirk (2014): Neurosoziologie. Ein Versuch. Suhrkamp, Berlin.

BAECKER, Dirk (2018): 4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt. Merve, Berlin.

BAQI, Shehla/SHAH, Sharaf Ali/BAIG, Mirza Alim/MUJEEB, Syed Abdul/MEMON, Ashraf (1999): *Seroprevalence of HIV, HBV and Syphilis and associated risk behaviours in male transvestites (Hijras) in Karachi, Pakistan*. In: *International Journal of STD & AIDS*, Band 10, S.300–304.

BARGEN, Henning VON/SCHAMBACH, Gabriele (2002): Geschlechterdemokratie als Gemeinschaftsaufgabe. Das Beispiel Heinrich-Böll-Stiftung. Von der Frauenförderung zur Geschlechterdemokratie. In: TÜBINGER INSTITUT FÜR FRAUENPOLITISCHE SOZIALFORSCHUNG E.V. (Hrsg.): *Geschlechter Perspektiven – Wechsel: Impulse zur Bildungsdiskussion*. Dokumentation zum Gender Fachkongress. S.24–31.

BARTHES, Roland (2016): *Mythen des Alltags*. 4. Auflage. Suhrkamp, Berlin.

BAUER, Petra (2006): Schule und Familie – Reflexion zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In: BAUER, Petra/BRUNNER, Ewald Johannes (Hrsg.): *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Lambertus-Verlag, Freiburg, S.107–128.

BAUMANN, Zygmunt (1998): Moderne und Ambivalenz. In: HIELEFELD, Ullrich (Hrsg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburger Edition, Hamburg, S.23–49.

BAUMANN, Zygmunt (2005): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburger Edition, Hamburg.

BAUMERT, Jürgen /STANAT, Petra/WATERMANN, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: BAUMERT, Jürgen/STANAT, Petra/WATERMANN, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.95–188.

BECK, Ulrich (2015): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* 22. Auflage-Suhrkamp, Frankfurt am Main.

BEHL, Christian (2005): *Oxidative stress in Alzheimer's disease: Implication for prevention and therapy.* In: HARRIS, J. Robin/FAHRENHOLZ, Falk (Hrsg.): *Alzheimer's Disease: Cellular and Molecular Aspects of Amyloid beta.* Springer US, New York, Philadelphia, S.65–78.

BEICHT, Ursula/GRANATO, Mona (2011): Chancen und Risiken am Übergang von der Schule zur Ausbildung. In: ICKING, Maria (Hrsg.): *Die berufliche Bildung der Zukunft. Herausforderungen und Reformansätze.* Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, S.37–58.

BERENBAUM, Sheri (2003): *Management of Children with Intersex Conditions: Psychological and Methodological Perspectives.* In: *Growth, Genetics & Hormones*, Band 19, Heft 1/2003, S.1–6.

BERENBAUM, Sheri/BRYK, Kristina/DUCK, Stephen/RESNICK, Susan M. (2004): *Psychological adjustment in children and adults with congenital adrenal hyperplasia.* In: *Journal of Pediatrics*, Band 144, Heft 6/2004, S.741–746.

BERESWILL, Mechthild (2009): Feministische Kritik oder Genderkompetenz? Das Beispiel Gender Training- In: LÖW, Martina (Hrsg.): *Geschlecht und Macht.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.142–156.

BERGER, Peter/LUCKMANN, Thomas (2013): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.* 25. Auflage. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main.

BERGOLD, Jarg/THOMAS, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung.* Band 13, Heft 1, Artikel 30.

Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3333> [Stand: 26.05.2015]

BIERMANN, Christine (2008): Mädchen- und Jungenkonferenzen als Beitrag zu einer geschlechterbewussten Pädagogik – Erfahrungen aus der Laborschule Bielefeld. In: HEMPEL, Marlies (Hrsg.): Fachdidaktik und Geschlecht. Vechtaer Fachdidaktische Forschungen und Berichte, Heft 16, Januar 2008, S.114–127.

BILDEN, Helga (1989): Geschlechterverhältnis und Individualität im gesellschaftlichen Umbruch. In: BILDEN, Helga/KEUPP, Heiner (Hrsg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Verlag für Psychologie – Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen, Toronto, Zürich, S.19–46.

BILDEN, Helga (2001): Die Grenzen von Geschlecht überschreiten. In: FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Springer Fachmedien Wiesbaden, S.137–147.

BINDER, Gerhard (2010): Störungen des Wachstums. In: Hiort, Olaf/DANNE, Thomas/WABITSCH, Martin (Hrsg.): Pädiatrische Endokrinologie und Diabetologie. Springer Berlin Heidelberg New York, S.261–281.

BIRKE, Lynda (2000): *Sitting on the Fence: Biology, Feminism and Gender-Bending Environments*. In: *Women's Studies International Forum*, Band 23, Heft 5/2000, S.587–599.

BITTNER, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt.

BLACKLESS, Melanie/CHARUVASTRA, Anthony/DERRYCK, Amanda/FAUSTO-STERLING, Anne/LAUZANNE, Karl/LEE, Ellen (2000): *How Sexually Dimorphic Are We? Review and Synthesis*. In: *American Journal of Human Biology*, Band 12, Heft 2/2000, S.151–166.

BLAIR BELL, William (1915): *Hermaphroditism*. In: *Liverpool Medico-Chirurgical Journal*, Band 35, S.272–292.

BLEIBTREU-EHRENBURG, Gisela (2015): Homosexualität. Die Geschichte eines Vorurteils. Fischer Taschenbuch, Frankfurt am Main.

BLEIDICK, Ulrich (1983): Pädagogik der Behinderten: Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. 4. Auflage. Carl Marhold, Berlin.

BLEIER, Ruth (1984): *Science and Gender. A Critique of Biology and Its Theories on Women*. Pergamon Press.

BLOSSFELD, Hans-Peter/BOS, Wilfried/HANNOVER, Bettina/LENZEN, Dieter/MÜLLER-BÖLING/PRENZEL, Manfred/WÖBMANN, Ludger (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. VS, Wiesbaden.

BLUME, Ramita G. (2012): Ethik hat keinen Namen. Erziehung als Anthropotechnik bewusster Evolution von Individuum und Gesellschaft. Carl-Auer-Systeme, Heidelberg.

BLUMER, Herbert (2013): Symbolischer Interaktionismus. Herausgegeben von Heinz Bude und Michael Dellwing. Suhrkamp, Berlin.

BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (2009): Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. In: Sozial Extra, Band 33, Heft 9–10/2009, S.12–16.

BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (2012): Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Online: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [Stand: 23.05.2018]

BÖHM, Andreas (2015): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: FLICK, Uwe/KARDORFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg, S.475–485.

BÖHMANN, Marc/HORSTKEMPER, Marianne (2006): Zeitweise geschlechtergetrennter Unterricht? Pro und Contra. In: Zeitschrift für Pädagogik, Band 58, Heft 1/2006, S.50–51.

BÖLTE, Sven (2009): Die ICF und ihre Relevanz für die Kinder und Jugendpsychiatrie: *The ICF and its meaning for child and adolescent psychiatry*. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. Band 37, Heft 6/2009, S.495–497.

BOLDT, Uli (2007): »Lesemuffel« und »Störenfriede«. Möglichkeiten der Förderung von Jungen in Schulen. In: POPP, Ulrike/TISCHLER, Kornelia (Hrsg.): Fördern und Fordern an Schulen. Profil, München, Wien, S.156–173.

BOSINSKI, Hartmut A. G. (2000): Determinanten der Geschlechtsidentität. Neue Befunde in einem alten Streit. In: Sexuologie, Band 7, Heft 2/3/2000, S.96–140.

BOSINSKI, Hartmut A. G. (2006): Sexualmedizinische Aspekte bei Intersexsyndromen. In: Der Urologe, Band 45, Heft 8/2006, S.981–991.

BOURDIEU, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

BOURDIEU, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis *auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. 2.Auflage. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

BRADBURY, Hilary/REASON, Peter (2006): *Conclusion: Broadening the Bandwidth of Validity: Issues and Choice-points for Improving the Quality of Action Research*. In: REASON, Peter/BRADBURY, Hilary (Hrsg.): *Handbook of Action Research. The Concise Paperback Edition*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, S.343–351.

BRADLEY, Susan J./ZUCKER, Kenneth J. (1997): *Gender Identity Disorder: A Review of the Past 10 Years*. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Band 36, Heft 7/1997, S.872–880.

BREIDENSTEIN, Georg/KELLE, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Juventa, Weinheim.

BREITENBACH, Eva/HAGEMANN-WHITE, Carol (1994): Von der Sozialisation zur Erziehung. Der Umgang mit geschlechtsdifferenter Subjektivität in der feministischen Forschung. In: BRACHT, Ulla/KEINER, Dieter (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 1994. Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik*. Peter Lang, Frankfurt am Main, S.249–264.

BRETLÄNDER, Bettina (2010): Behinderung und Geschlechtergerechtigkeit in der pädagogischen Praxis. In: JACOB, Jutta/KÖBSELL, Swantje/WOLLRAD, Eske (Hrsg.): *Gendering Disability*. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Transcript, Bielefeld, S.169–183.

BRINKMANN, Lisa/SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT, Hertha (2007): Geschlechtsidentität und psychische Belastungen von erwachsenen Personen mit Intersexualität. Ergebnisse der Hamburger Intersex Studie. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Band 20 Heft 2/2007, S.129–144.

BRUNNER, Ewald Johannes (2006): Eltern als Architekten der Familie – Familienpädagogische Annäherungen. In: BAUER, Petra/BRUNNER, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Lambertus-Verlag, Freiburg, S.22–41.

BRUNNER, Franziska/PROCHNOW, Caroline/SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT, Hertha (2012): Hängt das Geschlecht vom Körper ab? Körper- und Geschlechtererleben bei Personen mit kompletter Androgeninsensitivität (CAIS). In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.225–252.

BRYDON-MILLER, Mary; KRAL, Michael; MAGUIRE, Patricia; NOFFKE, Susan; Sabhlok, Anu (2011): *Jazz and the banyan tree: Roots and Riffs on Participatory Research*. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4. Auflage, S. 387–400).

BUDDE, Jürgen (2003): Zwischen Macho, Freak und Onkel. Männlichkeitsinszenierungen in der Reality Soap „Big Brother“. In: LUCA, Renate (Hrsg.): Medien. Sozialisation. Geschlecht. Fallstudien aus der wissenschaftlichen Forschungspraxis. Kopaed, München, S.69–84.

BUDDE, Jürgen (2006): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: JÖSTING, Sabine/SEEMANN, Malwine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. BIS, Oldenburg, S.45–60.

BUDDE, Jürgen (2010): Geschlechtergerechte Schule. Diskurse, Problemlagen und Perspektiven. Kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 3/2010, S.42–49.

BUDDE, Jürgen/VENTH, Angela (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bertelsmann, Bielefeld.

BÜCHLER, Andrea/COTTIER, Michelle (2005): Intersexualität, Transsexualität und das Recht. Geschlechtsfreiheit und körperliche Integrität als Eckpfeiler einer neuen Konzeption. In: Freiburger Frauenstudien, Band 11, Heft 17/2005, S.115–140.

BUNDSCHUH, Konrad (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

BUSSEY, Kay/BANDURA, Albert (1999): *Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation*. In: *Psychological Review*, Band 106, Heft 4/1999, S.676–713.

BUTLER, Judith (1993): Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der »Postmoderne«. In: BENHABIB, Seyla/BUTLER, Judith/CORNELL, Drucilla/FRASER, Nancy: *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Fischer Taschenbuch, Frankfurt am Main, S.31–58.

BUTLER, Judith (1994): Phantasmatische Identifizierung und die Annahme des Geschlechts. In: Institut für Sozialforschung (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse und Politik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S.101–138.

BUTLER, Judith (1995): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin, Berlin.

BUTLER, Judith (2012): *Das Unbehagen der Geschlechter*. 16. Auflage. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

BUTLER, Judith (2015): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. 3. Auflage. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

CARR, Jo/PAUWELS, Anne (2006): *Boys and Foreign Language Learning. Real Boys Don't Do Languages*. Palgrave Macmillan, New York.

CASPER, Johann Ludwig (1864): *Practisches Handbuch der gerichtlichen Medicin. Allgemeiner Theil*. 4. Auflage. Verlag von August Hirschwald, Berlin.

CASTRO Varela, María do Mar/JAGUSCH, Birgit (2006): Geschlechtergerechtigkeit in der interkulturellen Jugendarbeit. In: IDA e.V. (Hrsg.): *„Rassismus – eine Jugendsünde? Aktuelle antirassistische und interkultureller Perspektiven der Jugendarbeit*. Tagungsdokumentation, Düsseldorf 2006, S. 45–55. Online: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/download/Jagusch_MarCastro_Varela_Geschlechtergerechtigkeit_interkulturelle_Jugendarbeit.pdf [Stand: 13.12.2017]

CHASE, Cheryl (1999): *Surgical Progress Is Not the Answer to Intersexuality*. In: DREGER, Alice Domurat (Hrsg.): *Intersex in the Age of Ethics*. University Publishing Group, Hagerstown, S.147–159.

CHESTERTON, Gilbert Keith (2015): *Orthodoxie. Eine Handreichung für die Ungläubigen*. 2. Auflage. Fe, Kißlegg.

CHUNG, Kimberly/LOUNSBURY, David W. (2006): *The role of power, process, and relationship in participatory research for statewide HIV/AIDS programming*. In: *Social Science & Medicine*, Band 63, Heft 8/2006, S.2129–2140.

CIEZA, Alarcos/GEYH, Szilvia/STUCKI, Gerold (2008). Die Entwicklung der ICF Core Sets. In: BENDEL, Jürgen/WIRTZ, Markus/ZWINGMANN, Christian (Hrsg.), *Diagnostische Verfahren in der Rehabilitation*. Hogrefe, Göttingen, S.16–25.

CLOERKES, Günther (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3.Auflage. Universitätsverlag Winter, Heidelberg.

COHEN-KETTENIS, Peggy T. (2005a): *Gender Change in 46,XY Persons with 5 α -Reductase-2 Deficiency and 17 β -Hydroxysteroid Dehydrogenase-3 Deficiency*. In: *Archives of Sexual Behavior*, Band 24, Heft 4/2005, S.399–410.

COHEN-KETTENIS, Peggy T. (2005b): *Psychological Long-Term Outcome in Intersex Conditions*. In: *Hormone Research*, Band 64, Supplement 2/2005, S.27–30.

COHEN-KETTENIS, Peggy T./PFÄFFLIN, Friedemann (2003): *Transgenderism and Intersexuality in Childhood and Adolescence. Making Choices*. SAGE Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi.

CORNWALL, Andrea/JEWKES, Rachel (1995): *What is Participatory Research?* *Social Science & Medicine*, Band 41, Heft 12/1995, S.1667–1676.

COVENTRY, Martha (1999): *Finding the Words*. In: DREGER, Alice Domurat (Hrsg.): *Intersex in the Age of Ethics*. University Publishing Group, Hagerstown, S.71–76

CREIGHTON, Sarah M./LIAO, Lih-Mei (2004): *Changing attitudes to sex assignment in intersex*. In: *BJU International*, Band 93, Heft 5/2003, S.659–664.

CRENSHAW, Kimberlé (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In: *The University of Chicago Legal Forum*, Band 1989, Heft 1/1989, S.139–167.

DAHMEN, Gerlinde/EIBLMEIER, Peter/LEHR, Dagmar/SCHMID-TANNWALD, Ingolf (2003): Ergebnisse. In: SCHMID-TANNWALD, Ingolf/KLUGE, Norbert (2003): *Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Eltern. Eine repräsentative Studie im Auftrag der BZgA*. 7. Auflage. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln, S.35–111.

DASTON, Lorraine/PARK, Katharine (1995): *The Hermaphrodite and the Orders of Nature: Sexual Ambiguity in Early Modern France*. In: FRADENBURG, Louise/FRECCERO, Carla (Hrsg.): *Premodern Sexualities*. Routledge, New York, London, S.117–136.

DATI, Eleonora/BALDINOTTI, Fulvia/CONIDI, Maria Elena/SIMI, Paolo/BARONCELLI, G.I./BERTELLONI, Silvano (2010): *A Girl with Tomboy Behavior: Lesson from Misdiagnosis in a Baby with Ambiguous Genitalia*. In: *Sexual Development*, Band 4, Heft 3/2010, S.150–154)

DAWKINS, Richard (1976): *The Selfish Gene*. Oxford University, Oxford.

DE BEAUVOIR, Simone (2002): *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau*. 2. Auflage Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

DE LAGUNA, Grace A. (1962): *The Role of Teleonomy in Evolution*. In: *Philosophy of Science*, Band 29, Heft 2/1962, S.117 – 131.

DEACON, Terrence W. (1997): *The Symbolic Species: The Co-Evolution of Language and the Brain*. W. W. Norton & Company, New York, London.

DEBORD, Guy (2013): *Die Gesellschaft des Spektakels*. 2. Auflage. Klaus Bittermann, Berlin.

DEDERICH, Markus (2012): *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. 2. Auflage. Transcript, Bielefeld.

DELEUZE Gilles/GUATTARI Félix (1977): *Rhizom*. Merve, Berlin.

DELEUZE Gilles (1993): *Unterhandlungen. 1972 – 1990*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

DEMOS, John/DEMOS, Virginia (1969): *Adolescence in Historical Perspective*. In: *Journal of Marriage and Family*, Band 31, Heft 4/1969, S.632–638.

DERRIDA, Jacques (1983): *Grammatologie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

DERRIDA, Jacques (1991): *Gesetzeskraft. Der »mystische Grund der Autorität«*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

DESSENS, Arianne B./SLIJPER, Froukje M.E./DROP, Stenvert L.S. (2005): *Gender Dysphoria and Gender Change in Chromosomal Females with Congenital Adrenal Hyperplasia*. In: *Archive of Sexual Behavior*, Band 34, Heft 4/2005, S.389–397.

DEUTSCHER ETHIKRAT (2012): *Intersexualität. Stellungnahme*. Berlin.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (DIMDI) (2005; Hrsg.): *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*.

DIAMOND, Milton (1997): *Sexual identity and sexual orientation in children with traumatized or ambiguous genitalia*. In: *The Journal of Sex Research*, Band 34, Heft 2/1997, S.199–211.

DIAMOND, Milton/SIGMUNDSON, H. Keith (1997): *Management of Intersexuality: Guidelines for dealing with individuals with ambiguous genitalia*. In: *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, Band 151, Heft 10/1997, S.1046–1050.

DIAMOND, Milton/WATSON, Linda Ann (2004): *Androgen insensitivity syndrome and Klinefelter's syndrome: sex and gender considerations*. In: *Child and Adolescent Psychiatric Clinic of North America*, Band 13, Heft 3/2004, S.623–640.

DOBLHOFER, Doris/KÜNG, Zita (2008): *Gender Mainstreaming – Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor – das Praxisbuch*. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

DOHM, Hedwig (1910): *Erziehung zum Stimmrecht der Frau* 2. Auflage. Schriften des Preußischen Landesvereins für Frauenstimmrecht, Band 6, Berlin. Online: http://www.deutschestextarchiv.de/dohm_erziehung_1910 [Stand: 26.04.2018]

DREGER, Alice Domurat (1999): *A History of Intersex: From the Age of Gonads to the Age of Consent*. In: DREGER, Alice Domurat (Hrsg.): *Intersex in the Age of Ethics*. University Publishing Group, Hagerstown, Maryland, S.5–22.

DREGER, Alice Domurat (2003): *Hermaphrodites and the Medical Invention of Sex*. 4. Auflage. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts & London, England.

DREGER, Alice Domurat/FEDER, Ellen K. (2010): *Bad Vibrations*. *Bioethics Forum*. Online: <https://www.thehastingscenter.org/bad-vibrations/> [Stand: 26.01.2018]

DUDEN, Barbara (1993): Die Frau ohne Unterleib: Zu Judith Butlers Entkörperung. Ein Zeitdokument. In: *Feministische Studien*, Band 11, Heft 2/1993, S.24–33.

DWORSCHAK, Wolfgang/RATZ Christoph (2012): Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: DWORSCHAK, Wolfgang/KANNEWISCHER, Sybille/RATZ, Christoph/WAGNER, Michael (Hrsg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE)*. Eine empirische Studie. Athena, Oberhausen, S.9–26.

EDER, Donna/EVANS, Catherine Colleen/PARKER, Stephen (1995): *School Talk. Gender and Adolescent Culture*. Rutgers University, New Brunswick, New Jersey, London.

EHRENSPECK, Yvonne (2001): Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. In: FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Springer Fachmedien Wiesbaden, S.21–33.

EHRICH, Karin (1996): Stationen der Mädchenschulreform. Ein Ländervergleich. In: KLEINAU, Elke/OPITZ, Claudia (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Campus, Frankfurt am Main, S.129–148.

EIKENBUSCH, Gerhard/HEYMANN, Hans Werner (2010; Hrsg.): *Was wissen wir über guten Unterricht?* Bergmann + Helbig, Hamburg.

ERIBON, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*. 3. Auflage. Suhrkamp, Berlin.

ERIKSON, Erik H. (2017): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 28. Auflage. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

ERIKSON, Erik H. (1982): Kindheit und Gesellschaft. 8. Auflage. Klett-Cotta, Stuttgart.

EVELINE (2008): Erfahrungsbericht einer AGS-Betroffenen. In: GRONEBERG, Michael/ZEHNDER, Kathrin (Hrsg.): »Intersex«_ Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Erfahrungen und Analysen. Academic Press Fribourg / Paulusverlag Freiburg, S.19–24.

EWALD, François (1991): Eine Macht ohne Draußen. In: EWALD, François/WALDENFELS, Bernhard (Hrsg.): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S.163–170.

EWALD, François (2015): Der Vorsorgestaat. 2. Auflage. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (1991): Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/HORSTKEMPER Marianne (1995): „Trennt und bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Leske + Budrich, Opladen.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/HORSTKEMPER Marianne (1996): 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. In: Ethik und Sozialwissenschaften, Band 7, Heft 4/1996, S.509–520 (Hauptartikel), S.578–585 (Replik).

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/NYSSEN, Elke (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem, – Eine Zwischenbilanz. In: ROLFF, Hans-Günter/BAUER, Karl-Oswald/KLEMM, Klaus/PFEIFFER, Hermann (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 10, 1998, Juventa, Weinheim, S.163–199. Online: <http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmman/Lehre/Som3/BuG/FaulstichWieland-Nyssen.pdf> [Stand: 17.11.2017]

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/WEBER, Martina/WILLEMS, Katharina (2009): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. 2. Auflage. Juventa, Weinheim, München.

FAUSTO-STERLING, Anne (1993): *The Five Sexes: Why male and female are not enough*. In: *The Sciences*, Band 33, Heft 3–4/1993, S.20–25.

FAUSTO-STERLING, Anne (2000a): *Sexing the body. Gender politics and the construction of sexuality*. Basic Books, New York.

FAUSTO-STERLING, Anne (2000b): *The Five Sexes, Revisited*. In: *The Sciences*, Band 40, Heft 4/2000, S.18–23.

FAUSTO-STERLING, Anne (2001): *Two Sexes Are Not Enough*. Online: <http://www.pbs.org/wgbh/nova/gender/fs.html> [Stand: 06.09.2019]

FEYERABEND, Paul (2013): *Wissenschaft als Kunst*. 8. Auflage. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

FISCHER, Ehrhard (2008): *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

FLAAKE, Karin (1990): Geschlechterverhältnisse, geschlechtsspezifische Identität und Adoleszenz. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Band 10, Heft 1/1990, S.3–13.

FLAAKE, Karin/KING, Vera (1993): Psychosexuelle Entwicklung, Lebenssituation und Lebensentwürfe junger Frauen. Zur weiblichen Adoleszenz in soziologischen und psychoanalytischen Theorien. In: FLAAKE, Karin/KING, Vera (Hrsg.): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. 2. Auflage. Campus, Frankfurt am Main, S.13–39.

FLASCH, Kurt (2004): *Eva und Adam. Wandlungen eines Mythos*. C.H. Beck, München.

FLAX, Jane (1992): Postmoderne und Geschlechterbeziehung in der feministischen Theorie. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, Band 16, Heft 3–4/1992, S.69–102

FLEßNER, Heike (2005): Geschlecht und Interkulturalität – Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik. In: LEIPRECHT, Rudolf/KERBER, Anna (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Wochenschau, Schwalbach am Taunus, S.162–179.

FLEßNER, Heike/FLAAKE, Karin (2004): Jugend, Geschlecht und pädagogische Prozesse. In: *Deutsche Jugend*, Band 52, Heft 9/2004, S.381–387.

FLICK, Uwe (2015a): Konstruktivismus. In: FLICK, Uwe/KARDORFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg, S.150–164.

FLICK, Uwe (2015b): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: FLICK, Uwe/KARDORFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg, S.309–318.

FLICK, Uwe (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 8. Auflage. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg.

FOREST, Maguelone G. (2004): *Recent advances in the diagnosis and management of congenital adrenal hyperplasia due to 21-hydroxylase deficiency*. In: *Human Reproduction Update*, Band 10, Heft 6/2004, S.469–485.

FORNEFELD, Barbara (2004): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 3. Auflage. Ernst Reinhardt, München.

FOUCAULT, Michel (ohne Jahr): Von der Freundschaft als Lebensweise. Gespräch mit René de Ceccatty, Jean Danet und Jean le Bitoux. In: FOUCAULT, Michel: Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch. Merve, Berlin, S.85–93.

FOUCAULT, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

FOUCAULT, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Merve, Berlin.

FOUCAULT, Michel (1988): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

FOUCAULT, Michel (1989): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

FOUCAULT, Michel (1990a): Archäologie des Wissens. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

FOUCAULT, Michel (1990b): Was ist Aufklärung? In: ERDMANN, Eva/FORST, Rainer/HONNETH, Axel (Hrsg.): Ethos der Moderne. Campus, Frankfurt/New York, S.35–54.

FOUCAULT, Michel (1992): Was ist Kritik? Merve, Berlin.

FOUCAULT, Michel (1993a): Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982. Herausgegeben von Helmut Becker. 2. Auflage. Materialis, Frankfurt am Main.

FOUCAULT, Michel (1993b): Leben machen und sterben lassen. Die Geburt des Rassismus. In: Bio-Macht. DISS-Texte Nummer 25. 2. Auflage. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS), S.27–52.

FOUCAULT, Michel (1994): Warum ich Macht untersuche. Die Frage des Subjekts. In: DREYFUS, Hubert L./RABINOW, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Auflage. Beltz Athenäum, Weinheim, S.243–250.

FOUCAULT, Michel (2012a): Das giftige Herz der Dinge. Gespräch mit Claude Bonnefoy. Diaphanes, Zürich.

FOUCAULT, Michel (2012b): Über Hermaphroditismus. Der Fall Barbin. 4. Auflage. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

FOUCAULT, Michel (2014): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. 20. Auflage. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

FOUCAULT, Michel (2016): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 16. Auflage. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

FOUCAULT, Michel/SENNET, Richard (o.J.): Sexualität und Einsamkeit. In: FOUCAULT, Michel: Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch. Merve, Berlin, S.25–53.

FRASER, Nancy (1994): Widerspenstige Praktiken – Macht, Diskurs, Geschlecht. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

FREIRE, Paulo (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt.

FREUD, Sigmund (2015): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. 2. Auflage. Nikol, Hamburg.

FREY, Hans-Peter (1983): Stigma und Identität: Eine empirische Untersuchung zur Genese und Änderung krimineller Identität bei Jugendlichen. Beltz, Weinheim/Basel.

FRIEDMAN, Victor J./ROGERS, Tim (2009): There is nothing so theoretical as good action research. In: Action Research, Band 7, Heft 1/2009, S.31–47.

FRISKE, Andrea. (1995): Als Frau geistig behindert sein. Ansätze zu frauenorientiertem heilpädagogischem Handeln. Ernst Reinhard, München.

FRITZSCHE, Bettina (2001): Poststrukturalistische Theorien als *sensitizing concept* in der qualitativen Sozialforschung. In: FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Springer Fachmedien Wiesbaden, S.85–101.

FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (2001): Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven – eine Einleitung. In: FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Springer Fachmedien Wiesbaden, S.9–17.

FRITZSCHE, Yvonne/MÜNCHMEIER, Richard (2000): Mädchen und Jungen. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Band 1. Leske + Budrich, Opladen, S.343–348.

FURTWÄNGLER, R./SCHENK, J.-P./REINHARD, H./LEUSCHER, I./RÜBE, C./VON SCHWEINITZ, D./GRAF, N. (2005): Nephroblastom – Wilms-Tumor. Genetik, radiologische Diagnostik und Therapiekonzept – eine Übersicht. In: Der Onkologe, Band 11, Heft 10/2005, S.1077–1089.

GADAMER, Hans-Georg (2010): Schmerz. Einschätzungen aus medizinischer, philosophischer und therapeutischer Sicht. 2. Auflage. Universitätsverlag Winter, Heidelberg.

GIDDENS, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Auflage. Campus, Frankfurt/New York.

GIEL, Klaus (1975): Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts. In: GIEL, Klaus/HILLER, Gotthilf G./KRÄMER, Hermann (Hrsg.): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 2. Kohlhammer Verlag Stuttgart, S.8–181.

GIEß-STÜBER, Petra (2006): Geschlecht als Kategorie sozialer Ordnung an Schulen. Eine empirische Analyse als Grundlage für die Umsetzung von Gender Mainstreaming.

Abschlussbericht. Online: <http://docplayer.org/19149445-Geschlecht-als-kategorie-sozialer-ordnung-an-schulen.html> [Stand: 01.11.2017]

GLASERSFELD, Ernst VON (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

GODENZI, Alberto (1997, Hrsg.): Konstruktion, Entwicklung und Behandlung sozialer Probleme. Academic Press Fribourg, Freiburg.

GOFFMAN, Erving (2001): Interaktion und Geschlecht. 2. Auflage. Campus, Frankfurt am Main.

GOFFMAN, Erving (2012): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 21. Auflage. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

GOFFMAN, Erving (2013): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 13. Auflage. Piper, München.

GOLDSCHMIDT, Richard (1917): Intersexuality and the Endocrine Aspect of Sex. In: Endocrinology, Band 1, Heft 4/1917, S.433–456.

GRÉMAUX, René (1993): *Woman becomes Man in the Balkans*. In: HERDT, Gilbert (Hrsg.): *Third Sex, third gender. Beyond sexual dimorphism in culture and history*. Zone, New York, S.241–281.

GREGOR, Anja (2015): *Constructing Intersex*. Intergeschlechtlichkeit als soziale Kategorie. Transcript, Bielefeld.

GRONEBERG, Michael (2008): Mythen und Wissen zu Geschlecht und Intersexualität. Eine Analyse relevanter Begriffe, Vorstellungen und Diskurse. In: GRONEBERG, Michael/ZEHNDER, Kathrin (Hrsg.): »Intersex«_ Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Erfahrungen und Analysen. Academic Press Fribourg, Freiburg, S.83–145.

GRONEBERG, Michael (2012): Empfehlungen zum Umgang mit Zwischengeschlechtlichkeit. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.485–500.

GROVER, Sonia (2012): Gynäkologische Aspekte im Umgang mit Besonderheiten der Geschlechtsentwicklung (DSD). In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.):

Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.311–337.

GSELL, Monika/BINSWANGER, Ralf (2012): Psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität unter intersexuellen Konditionen. Überlegungen und Hypothesen aus psychoanalytischer Perspektive. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.371–392.

GUMMICH, Judy (2010): Migrationshintergrund und Beeinträchtigung. Vielschichtige Herausforderungen an einer diskriminierungsrelevanten Schnittstelle. In: JACOB, Jutta/KÖBSELL, Swantje/WOLLRAD, Eske (Hrsg.): *Gendering Disability*. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Transcript, Bielefeld, S.131–151.

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

HABERMAS, Jürgen (2001): Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Suhrkamp, Frankfurt am Main.

HABERMAS, Jürgen/LUHMANN, Niklas (1971, Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Suhrkamp, Frankfurt am Main.

HABERMAS, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, Jürgen/LUHMANN, Niklas (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Suhrkamp, Frankfurt am Main, S.101–141.

HAEBERLIN, Urs: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. 20. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Paul Haupt, Bern/Stuttgart/Wien 1996.

HÄUBLER, Peter/HOFFMANN, Lore (1998): Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht – Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Band 4, Heft 1/1998, S.51–67.

HAGEMANN-WHITE, Carol (1984): Sozialisation: weiblich – männlich? Leske und Budrich, Opladen.

HAGEMANN-WHITE, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien, Band 11, Heft 2, S.68–78.

HAGEMANN-WHITE, Carol (1997): Adoleszenz und Identitätszwang in der weiblichen und männlichen Sozialisation. In: KREBS, Heinz/EGGERT-SCHMID NOERR, Annelinde/MESSER, Helene/FREUDENBERGER, Hildegard (Hrsg.): Lebensphase Adoleszenz. Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz, S.67–79.

HAGEMANN-WHITE, Carol (2006): Sozialisation – zur Wiedergewinnung des Sozialen im Gestrüpp individualisierter Geschlechterbeziehungen. In: BILDEN, Helga/DAUSIEN, Bettina (Hrsg.) Sozialisation und Geschlecht. Budrich, Opladen, S.71–88.

HAGNER, Michael (2005): Vom Naturalienkabinett zur Embryologie. In: HAGNER, Michael: Der falsche Körper. Beiträge zu einer Geschichte der Monstrositäten. 2. Auflage. Wallstein, Göttingen, S.73–107.

HAMPSON, Joan G./MONEY, John/HAMPSON, John L. (1956): *Hermaphroditism: Recommendations concerning case management. Department of Psychiatry, The Johns Hopkins University School of Medicine, The Johns Hopkins Hospital*, S.547–556.

HANDFORD, Christina/BRUNNER, Franziska/SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT, Hertha (2012): Brauchen wir ein drittes Geschlecht? Erwachsene mit Androgeninsensitivität nehmen Stellung. In SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.429–445.

HANNOVER, Bettina (1997): Die Bedeutung des pubertären Reifestatus für die Herausbildung informeller Interaktionsgruppen in koedukativen Klassen und in Mädchenschulklassen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Band 11, Heft1/1997, S.3–13.

HANNOVER, Bettina (2011): Geschlecht und soziale Ungleichheit. In: REINDERS, Heinz/DITTON, Hartmut/GRÄSEL, Cornelia/GNIEWOSZ, Burkhard (Hrsg.): Empirische Forschung. 2. Auflage. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S.201–213.

HANNOVER, Bettina/KESSELS, Ursula (2002): Monoedukativer Anfangsunterricht in Physik in der Gesamtschule. Auswirkungen auf Motivation, Selbstkonzept und Einteilung in Grund- oder Fortgeschrittenenkurse. In: Zeitschrift für Entwicklung und Pädagogische Psychologie, Band 34, Heft 4/2002, S.201–215.

HANNOVER, Bettina/KESSELS, Ursula (2011): Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Band 25, Heft 2/2011, S.89–103.

HARAWAY, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Campus, Frankfurt, New York.

HARDMEIER, Sibylle/VINZ, Dagmar (2007): Diversity und Intersectionality. Eine kritische Würdigung der Ansätze für die Politikwissenschaft. In: Femina Politica, Heft 1/2007, S.23–33.

HARK, Sabine (1993): Queer Intervention. In: Feministische Studien, Band 11, Heft 2/1993, S.103–109.

HARMON, Louise (2006): *The Doctors' Trial at Nuremberg*/Der Mediziner-Prozess in Nürnberg. In: REGINBOGIN, Herbert R./SAFFERLING, Christoph Johannes Maria (Hrsg.): *The Nuremberg Trials: International Criminal Law Since 1945 / Die Nürnberger Prozesse: Völkerstrafrecht seit 1945*. Internationale Konferenz zum 60. Jahrestag. K.G. Saur, München, S.164–174.

HARPER, Catherine (2007): *Intersex. Berg*, Oxford, New York.

HARTMANN, Andreas (2005): Im falschen Geschlecht. Männliche Scheinzwitter um 1900. In: HAGNER, Michael (Hrsg.): Der falsche Körper. Beiträge zu einer Geschichte der Monstrositäten. 2. Auflage. Wallstein, Göttingen, S.187–220.

HARTMANN, Jutta (2001): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* als Herausforderung für die

Erziehungswissenschaft. In: FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Springer Fachmedien Wiesbaden, S.65–84.

HASCHER, Tina/HAGENAUER, Gerda (2011): Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In: HADJAR, Andreas (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.285–308.

HAUFFA, Berthold P. (2010): Störungen der Geschlechtsreife. In: HIORT, Olaf/DANNE, Thomas/WABITSCH, Martin (Hrsg.): Pädiatrische Endokrinologie und Diabetologie. Springer, Berlin, Heidelberg New York, S.283–308.

HAUSMANN, Markus (2007): Kognitive Geschlechterunterschiede. In: LAUTENBACHER, Stefan/HAUSMANN, Markus/GÜNTÜRKÜN, Onur (Hrsg.): Gehirn und Geschlecht. Neurowissenschaft des kleinen Unterschieds zwischen Frau und Mann. Springer Medizin, Heidelberg, S.105–123.

HAVIGHURST, Robert James (1948): *Developmental Tasks and Education*. University of Chicago, Chicago.

HELMKE, Andreas (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Online: https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf [Stand: 22.11.2017]

HERDT, Gilbert (1993): *Mistaken Sex: Culture, Biology and the Third Sex in New Guinea*. In: HERDT, Gilbert (Hrsg.): *Third Sex, third gender. Beyond sexual dimorphism in culture and history*. Zone, New York, S.419–445.

HERWARTZ-EMDEN, Leonie/SCHURT, Verena/WABURG, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

HERWARTZ-EMDEN, Leonie/SCHURT, Verena/WABURG, Wiebke (2012): Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart.

HESS, Volker (1999) Messen und Zählen. Die Herstellung des normalen Menschen als Maß der Gesundheit. In: *berichte der Wissenschaftsgeschichte*, Band 22, Heft 4/1999, S.266–280.

HESTER, David J. (2006): *Intersex and the Rhetorics of Healing*. In: SYTSMA, Sharon E. (Hrsg.): *Ethics and Intersex*. Springer, Dordrecht, S.47–72.

HEYDORN, Heinz-Joachim (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Büchse der Pandora, Wetzlar.

HILLER, Gotthilf. G. (1975): Die Elaboration von Handlungs- und Lernfähigkeiten durch eine kritische unterrichtliche Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses. In: GIEL, Klaus/HILLER, Gotthilf G./KRÄMER, Hermann (Hrsg.): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1*. Kohlhammer, Stuttgart, S.67–81.

HIORT, Olaf/REINECKE, Sandra/THYEN, Ute/JÜRGENSEN, Martina/HOLTERHUS, Paul-Martin/SCHÖN, Daniela/RICHTER-APPELT, Herta (2003): *Puberty in disorders of somatosexual differentiation*. In: *Journal of Pediatric Endocrinology & Metabolism*, Band 16, Supplement 2/2003, S.297–306.

HIORT, Olaf/WÜNSCH, Lutz (2009): Klassifikation, Diagnose und Therapie von Störungen der Geschlechtsentwicklung. In: *Gynäkologische Endokrinologie*, Band 7, Heft 3/2009, S.136–140.

HIRSCHAUER, Stefan (1993): Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

HIRSCHAUER, Stefan (2000): Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: HAASE, Sigrid (Hrsg.): *Musen Mythen Markt. Jahrbuch VIII der Frauenbeauftragten der Hochschule der Künste Berlin* S.135–157.

HIRSCHAUER, Stefan (2004): Zwischen ungeschlechtlichen Personen und geschlechtlichen Unpersonen. Geschlechterdifferenz als soziale Praxis. In: Richter-Appelt, Hertha/Hill, Andreas (Hrsg.): *Geschlecht zwischen Spiel und Zwang*. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.11–40.

HIRSCHAUER, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: SCHÄFER, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Transcript, Bielefeld, S.45–67.

HIRSCHAUER, Stefan (2017): Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In: HIRSCHAUER, Stefan (Hrsg.): *Un/doing Differences*. Praktiken der Humandifferenzierung. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist, S.29–54.

HOFFMANN, Berno (1997): Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

HOLLENWEGER, Judith (2015): Anwendung der ICF im Kontext von Lernen und Lernstörungen. In: Lernen und Lernstörungen, Band 4, Heft 1/2015, S.31–41.

HOLLENWEGER, Judith/LIENHARD, Peter (2010): Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen. Herausgegeben von der Bildungsdirektion Kanton Zürich. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

HOLTERHUS, Paul-Martin (2008): Grundlagen und Klinik der Geschlechtsentwicklung. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, Band 156, Heft 3/2008, S.217–225.

HOLTERHUS, Paul-Martin (2010): Störungen der Geschlechtsentwicklung. In: HIORT, Olaf/DANNE, Thomas/WABITSCH, Martin (Hrsg.): Pädiatrische Endokrinologie und Diabetologie. Springer, Berlin, Heidelberg, S.391–409.

HOLTERHUS, Paul-Martin (2012): Prägung des menschlichen Genoms durch Androgene – »Molekulares Gedächtnis der Androgenwirkung«. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.69–83.

HOLZ-EBELING, Friederike/HANSEL, Sabine (1993): Gibt es Unterschiede zwischen Schülerinnen in Mädchenschulen und koedukativen Schulen? Ein Beitrag zur »Koedukationsdebatte«. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Band 40, Heft 1/1993, S.21–33.

HOLZ-EBELING, Friederike/GRÄTZ-TÜMMERS, Janet/SCHWARZ, Christine (2000): Jungen als »Nutznießer« der Koedukation? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band 32, Heft 2/2000, S.94–107.

HOLZKAMP, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus, Frankfurt/New York.

HORNSCHEIDT, Lann (2012): *feministische w_orte: ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*. Brandes & Apsel, Frankfurt am Main.

HORSTKEMPER, Marianne/KRAUL, Margret (1999, Hrsg.): *Koedukation. Erbe und Chancen*. Deutscher Studien, Weinheim.

HORSTKEMPER, Marianne (1998): Von der »Bestimmung des Weibes« zur »Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz«. Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule. In: *Die Deutsche Schule*, Band 90, Heft 1/1998, S.10–26.

HORSTKEMPER, Marianne (2006): Genderkompetenz entfalten und vermitteln. In: PLÖGER, Wilfried (Hrsg.): *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Schönigh, Paderborn, S.225–234.

HOUSTON, Barbara (1985): *Gender Freedom and the Subtleties of Sexist Education*. In: *Educational Theory*, Band 35, Heft 4/1985, S.359–369.

HOUSTON, Barbara (1994): *Should Public Education be Gender Free?* In: STONE, Lynda (Hrsg.): *The Education Feminism Reader*. Routledge, New York, London, S.122–134.

HRDY, Sarah Blaffer (2009): *Mothers and others: The evolutionary origins of mutual understandings*. Harvard University, Cambridge.

HÜBNER, Angela/KIND, Barbara/KÖHLER, Katrin (2010): Molekulare und genetische Zusammenhänge. In: HIORT, Olaf/DANNE, Thomas/WABITSCH, Martin (Hrsg.): *Pädiatrische Endokrinologie und Diabetologie*. Springer, Berlin Heidelberg New York, S.19–43.

HURRELMANN, Klaus/RODAX, Klaus/SPITZ, Norbert (1986): Zur Bildungssituation von Mädchen im allgemeinbildenden Schulbereich. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION SECHSTER JUGENDBERICHT (Hrsg.): *Koedukation – Jungenschule auch für Mädchen? Alltag und Biographie von Mädchen*. Band 14, Leske und Budrich, Opladen, S.9–86.

HUSSERL, Edmund (2013): *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins*. Felix Meiner, Hamburg.

IMHOF, Margret (1987): Mädchen – Jungen. Veränderungen der Geschlechterbeziehungen im Zusammenhang mit Selbsterfahrungsarbeit in der Grundschule. In: PRENGEL,

Annedore/SCHMID, Pia/SITALS, Gisela/WILLFÜHR, Corinna (Hrsg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frauenliteraturvertrieb, Frankfurt, S.255–271.

JANTZEN, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik. Teil 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Teil 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Lehmanns Media, Berlin 2007.

JOHANNSEN, Trine Holm/RIPA, Caroline P.L./MORTENSEN, Erik Lykke/MAIN, Katharina M. (2006): *Quality of life in 70 women with disorders of sex development*. In: *European Journal of Endocrinology*, Band 155, Heft 6/2006, S.877–885.

JONES, Barry/JONES, Gwenneth (2001): *Boy's Performance in Modern Foreign Languages. Listening to Learners*. CILT, London.

JONES, Tiffany (2016): *The needs of students with intersex variations*. In: *Sex Education*, Band 16, Heft 6/2016, S.602–618.

JÜRGENSEN, Martina/HAMPEL, Eva/HIORT, Olaf/THYEN, Ute (2006): „*Any Decision is Better Than None*“ *Decision-Making About Sex of Rearing for Siblings with 17 β -Hydroxysteroid-dehydrogenase–3 Deficiency*. In: *Archives of Sexual Behavior*, Band 35, Heft 3/2006, S.359–371.

KAMPSHOFF, Marita (2000): Doing gender und doing pupil – eine Annäherung an einen komplexen Zusammenhang. Oder: Welche Erträge bieten sozialkonstruktivistische Ansätze für die feministische Schulforschung? In: LEMMERMÖHLE, Doris/FISCHER, Dietlind/KLIKA, Dorle (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts: zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Leske + Budrich, Opladen, S.189–204.

KANNEWISCHER, Sybille/WAGNER, Michael (2012): Diagnosen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: DWORSCHAK, Wolfgang/KANNEWISCHER, Sybille/RATZ, Christoph/WAGNER, Michael (Hrsg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Athena, Oberhausen, S.77–86.

KANTER, Rosabeth Moss (1984): *Some Effect of Proportions on Group Life. Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women*. In: RIEKER, Patricia Perri/CARMEN, Elaine (HILBERMAN) (Hrsg.): *The Gender Gap in Psychotherapy. Social Realities and Psychological Process*, Plenum, New York, S.53–78.

KARKAZIS, Katrina (2008): *Fixing Sex: Intersex, Medical Authority, and Lived Experience*. Duke University, Dunham, London.

KEIL, Geert (2009): Willensfreiheit und Determinismus. Reclam, Stuttgart.

KESSELS, Ursula (2007): Identifikation mit naturwissenschaftlichen Fächern: Ein Vergleich von Schülerinnen einer monoedukativen und einer koedukativen Schule. In: HERWARTZ-EMDEN, Leonie (Hrsg.): *Neues aus alten Schulen*. Budrich, Opladen, S.161–180.

KESSELS, Ursula/HANNOVER, Bettina (2006): Zum Einfluss des Image von mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächern auf die schulische Interessenentwicklung. In: PRENZEL, Manfred/ALLOLIO-NÄCKE, Lars (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Waxmann, Münster, S.350–369.

KETTNER, Matthias (2006): „Wunscherfüllende Medizin“ zwischen Kommerz und Patientendienlichkeit. In: *Ethik in der Medizin*, Band 18, Heft 1/2006, S.81–91.

KEUPP, Heiner (1989): Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In: In: BILDEN, Helga/KEUPP, Heiner (Hrsg.): *Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel*. Verlag für Psychologie – Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen, Toronto, Zürich, S.47–69.

KIM, Jaegwon (1993): *Supervenience and Mind. Selected Philosophical Essays*. Cambridge University, Cambridge.

KIMURA, Doreen (1993): Weibliches und männliches Gehirn. In: *Spektrum der Wissenschaft. Spezial 1: Gehirn und Geist*, Heidelberg 1993, S.66–75.

KIMURA, Doreen (2002): *Sex Differences in the Brain*. In: *Scientific American*, Heft 04/2002 *The Hidden Mind*, S.32–37.

KIUPPIS, Florian/PFAHL, Lisa/POWELL, Justin (2010): Zum Einfluss von Klassifikationen der Weltgesundheitsorganisation auf die sonderpädagogische Professionalität in Deutschland und den USA. In: ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind Luise/WACHTEL, Grit (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderung aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive*. Kohlhammer, Stuttgart, S.139–148.

KLAFFKI, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Beltz, Weinheim, Basel.

KLAUB, Theo (2000): Selbstbestimmung – unabdingbar auch für Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung? In: BUNDSCHUH, Konrad (Hrsg.): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S.263–282.

KLEBS, Edwin (1876): Handbuch der Pathologischen Anatomie. Verlag von August Hirschwald, Berlin.

KLEINE, Bernhard/ROSSMANITH, Winfried (2014): Hormone und Hormonsystem. Eine Endokrinologie für Biowissenschaftler. 3. Auflage. Springer, Berlin, Heidelberg.

KLEINEMEIER, Eva/JÜRGENSEN, Martina (o.J.): Erste Ergebnisse der Klinischen Evaluationsstudie im Netzwerk Störungen der Geschlechtsentwicklung/Intersexualität in Deutschland, Österreich und Schweiz. Januar 2005 bis Dezember 2007. http://www.netzwerk-dsd.uksh.de/fileadmin/documents/netzwerk/evalstudie/Bericht_Klinische_Evaluationsstudie.pdf [Stand 19.02.2016]

KLÖPPEL, Ulrike (2010): XX0XY ungelöst: Hermaphroditismus, Sex und Gender in der deutschen Medizin. Eine historische Studie zur Intersexualität. Transcript Verlag Bielefeld.

KNOBLAUCH, Hubert (2010): Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In: KURTZ, Thomas/PFADENHAUER, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. VS, Wiesbaden, S.237–257.

KOCH-PRIEWE, Barbara (2009): Geschlechterdemokratie als Perspektive der Schulentwicklung. In: BOSSE, Dorit/POSCH, Peter (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.341–346.

KOCH-PRIEWE, Barbara/NIEDERBACHER Arne/TEXTOR, Annette/ZIMMERMANN, Peter (2009): Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

KÖBSELL, Swantje (2010): *Gendering Disability*: Behinderung, Geschlecht und Körper. In: JACOB, Jutta/KÖBSELL, Swantje/WOLLRAD, Eske (Hrsg.): *Gendering Disability*. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Transcript, Bielefeld, S.17–33.

KÖGLER, Hans-Herbert (2004): Michel Foucault. 2. Auflage. J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar.

KÖNIG, Johannes/ VALTIN, Renate (2011): Gleichmaßen auf das Leben vorbereitet? Ergebnisse der Jugendstudie AIDA. In: SASSE, Ada/VALTIN, Renate (Hrsg.): Mädchen und Jungen in der Schule. Förderung von Lesekompetenz und Leseinteresse. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Berlin.S.54–72.

KÖNIG, Johannes/WAGNER, Christine/VALTIN, Renate (2009): AIDA: Adaptation in der Adoleszenz. Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Design und erste Ergebnisse der Berliner Längsschnittstudie von Klasse 7 bis 9. In: Journal für Bildungsforschung Online, Band 1, Heft 1/2009, S.62–85).

KÖNIG, Johannes/WAGNER, Christine/VALTIN, Renate (2011): Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA. Waxmann, Münster.

KOLBE, Angela (2008): Empowerment als Recht? Intersexualität im juristischen Diskurs. In: Liminalis. Zeitschrift für geschlechtliche Emanzipation, Heft 2/2008, S.4–23.

KOLBE, Angela (2010): Intersexualität, Zweigeschlechtlichkeit und Verfassungsrecht: Eine interdisziplinäre Untersuchung. Nomos, Baden-Baden.

KOLBE, Angela (2012): Chancen und Hindernisse. Recht und Politik als Mittel zur Verbesserung der Lebenssituation intersexueller Menschen. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.415–428.

KOLLER, Hans-Christoph (1994): Bildung als Ab-Bildung? Eine bildungstheoretische Fallstudie im Anschluß an Jacques Lacan. In: Pädagogische Rundschau, Band 48, Heft 6/1994, S.687–706.

KOLLER, Hans-Christoph (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Springer Fachmedien Wiesbaden, S.35–48.

KRAPPMANN, Lothar/OSWALD, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Juventa, Weinheim.

KRAUS-KINSKY, Eveline (2012): Adrenogenitales Syndrom. Persönliches Erleben zwischen eigener Lebensgeschichte und dem Dasein als Ärztin. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.161–173.

KREGE, S./WALZ, K.H./HAUFFA, B.P./KORNER, I./RÜBBEN, H. (2000): *Long-term follow-up of female patients with congenital adrenal hyperplasia from 21-hydroxylase deficiency, with special emphasis on the results of vaginoplasty*. In: BJU International, Band 86, Heft 3/2000, S.253–258, Diskussion 258–259.

KREIENBAUM, Maria Anna (2008): Schule: Zur reflexiven Koedukation. In: BECKER, Ruth/KORTENDIEK, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Geschlecht & Gesellschaft, Band 35. 2., erweiterte und durchgesehene Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.689–696.

KREIENBAUM, Maria Anna/URBANIAK, Tamina (2009): Jungen und Mädchen in der Schule. 4.Auflage. Cornelsen Scriptor, Berlin.

KRIEG, Jürgen/BÄCKERT-SIFEDDINE, Iris-T./KIESEL, Ludwig (2013a): Gestörte sexuelle Entwicklung. In: KAUFMANN, Manfred/COSTA, Serban D./SCHARL, Anton (Hrsg.): Die Gynäkologie. 3. Auflage. Springer Medizin, Berlin, Heidelberg, S.93–113.

KRIEG, Jürgen/BÄCKERT-SIFEDDINE, Iris-T./KIESEL, Ludwig (2013b): Zyklus- und Ovulationsstörungen. In: KAUFMANN, Manfred/COSTA, Serban D./SCHARL, Anton (Hrsg.): Die Gynäkologie. 3. Auflage. Springer Medizin, Berlin, Heidelberg, S.115–162.

KRIEG, Jürgen/HORNUNG, Daniela/KIESEL, Ludwig (2013): Regulation der Geschlechtsreife. In: KAUFMANN, Manfred/COSTA, Serban D./SCHARL, Anton (Hrsg.): Die Gynäkologie. 3. Auflage. Springer Medizin, Berlin, Heidelberg, S.67–72.

KRSTIC, Z. D./SMOLJANIC, Z./VUKANIC, D./VARINAC, D./ JANJIC, G. (2000): *True hermaphroditism: 10 years' experience*. In: *Pediatric Surgery International*, Band 16, Heft 1/2000, S.580–583.

KRONE, Nils/HANLEY, Neil A./ARLT, Wiebke (2007): *Age-specific changes in sex steroid biosynthesis and sex development*. In: *Best Practice & Research Clinical Endocrinology & Metabolism*, Band 21, Heft 3/2007, S.393–401.

KÜHNERT, Bianca/NIESCHLAG, Ebo (2002): Androgene für Frauen? In: *Reproduktionsmedizin*, Band 18, Heft 3/2002, S.105–109.

KUHNLE, Ursula/BULLINGER, Monika/SCHWARZ, H.P. (1995): *The quality of life in adult female patients with congenital adrenal hyperplasia: a comprehensive study of the impact of genital malformations and chronic disease on female patients life*. In: *European Journal of Pediatrics*, Band 154, Heft 9/1995, S.708–716.

KUNERT-ZIER, Margitta (2005): *Erziehung der Geschlechter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

LACAN, Jacques (1975): *Schriften 1*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

LACAN, Jacques (2015): *Schriften 2*. Turia + Kant, Wien.

LACAN, Jacques (2016): Über Struktur als ein Einmischen einer Andersheit als Voraussetzung eines Subjekts. In: LACAN, Jacques (2016) *Struktur. Andersheit. Subjektkonstitution*. Herausgegeben von Dominik Finkelde und Slavoj Žižek. August, Berlin, S.11–42.

LANDAU, Theodor (1904): Über Hermaphroditen. In: *Verhandlungen der Berliner medicinischen Gesellschaft aus dem Gesellschaftsjahre 1903*, S.172–183.

LANDWEER, Hilge (1993): Kritik und Verteidigung der Kategorie Geschlecht. Wahrnehmungs- und symboltheoretische Überlegungen zur sex/gender-Unterscheidung. In: *Feministische Studien*, Band 11, Heft 2/1993, S.34–43.

LANFRANCO, Fabio/KAMISCHKE, Axel/ZITZMANN, Michael/NIESCHLAG, Eberhard (2004): Klinefelter's syndrome. In: *The Lancet*, Band 364, Heft 7/2014, S.273–283.

LANG, Sabine (1990): *Männer als Frauen – Frauen als Männer. Geschlechtsrollenwechsel bei den Indianern Nordamerikas*. Wayasabah, Hamburg.

LANG, Sabine (1995): Two-spirit People. Geschlechterkonstruktionen und homosexuelle Identitäten in indigenen Kulturen Nordamerikas. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Band 8, Heft 4/1995, S.295–328.

LANG, Claudia (2006): Intersexualität. Menschen zwischen den Geschlechtern. Campus, Frankfurt/New York.

LANG, Claudia/KUHNLE, Ursula (2008): *Intersexuality and Alternative Gender Categories in Non-Western Cultures*. In: *Hormone Research in Paediatrics*, Band 69, Heft 4/2008, S.240–250.

LANKES, Eva-Maria (2010): Interesse wecken. Was wissen wir über die Motivierung von Schülern? In: EIKENBUSCH, Gerhard/HEYMANN, Hans Werner (Hrsg.): Was wissen wir über guten Unterricht? Bergmann + Helbig, Hamburg, S.23–31.

LEE, Peter A./HOUK, Christopher P./AHMED, S. Faisal/HUGHES, Ieuan A. in Zusammenarbeit mit den Teilnehmern der Internationalen Consensus-Konferenz zur Intersexualität (2006): Consensus Statement on Management of Intersex Disorders. In: *Pediatrics*, Band 118, Heft 2/2006, S.e488–e500.

LEIPRECHT, Rudolf/LUTZ, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In: LEIPRECHT, Rudolf/STEINBACH, Anja (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Wochenschau, Schwalbach im Taunus, S.218–234.

LEMKE, Thomas (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der Gouvernementalität. Argument, Hamburg, Berlin.

LENZEN, Dieter (1989): Struktur. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, S.1458–1470.

LEROI-GOURHAN, André (1988): Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

LEV, Arlene Istar (2006): *Intersexuality in the Family: An Unacknowledged Trauma*. In: *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy*, Band 10, Heft 2/2006, S.27–56.

LINDEMANN, Gesa (1993): Wider die Verdrängung des Leibes aus der Geschlechtskonstruktion. In: Feministische Studien, Band 11, Heft 2/1993 S.44–54.

LINK, Jürgen (2013): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. 5. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

LINTON, Simi (1998): *Claiming Disability. Knowledge and Identity*. New York University, New York, London.

LONG, Kathleen P. (2006): *Hermaphrodites in Renaissance Europe. Women and gender in the early world*. Ashgate, Hampshire, Burlington.

LOOIJENGA, Leendert H.J./OOSTERHUIS, J. Wolter/COOLS, Martin/DROP, Stenvert L.S./WOLFFENBUTTEL, Katja P. (2007): *Tumor Risk in disorders of sex development*. In: *Best Practice & Research Clinical Endocrinology & Metabolism*, Band 21, Heft 3/2007, S.480–495.

LUHMANN, Niklas (1978): Erleben und Handeln. In: LENK, Hans (Hrsg.): *Handlungstheorien interdisziplinär*, Band 2, 1. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation. Wilhelm Fink, München, S.235–253.

LYOTARD, Jean-François (2019): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. 9. Auflage. Passagen, Wien.

MAIHOFFER, Andrea (1995): *Geschlecht als Existenzweise*. Ulrike Helmer, Frankfurt am Main.

MARCUS, Robert/LEARY, Donna/SCHNEIDER, Diane L./SHANE, Elizabeth/FAVUS, Murray/QUIGLEY, Charmian A. (2000): *The Contribution of Testosterone to Skeletal Development and Maintenance: Lessons from the Androgen Insensitivity Syndrome*. In: *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, Band 85, Heft 3/2000, S.1032–1037.

MARKOWETZ, Reinhard (2007): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: CLOERKES, Günther (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3. Auflage. Universitätsverlag Winter, Heidelberg, S.207–278.

MARTIGNON, Laura (2010): Mädchen und Mathematik. Online: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/9f-intv-t-02/Maedchen_und_Mathe_01.pdf [Stand 17.11.2017]

MATURANA, Humberto R./VARELA, Francisco J. (2012): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. 5. Auflage. Scherz, Bern, München, Wien.

MCEWEN, Bruce (2002): *Estrogen actions throughout the brain*. In: *Recent Progress in Hormone Research*, Band 57, Heft 1/2002, S.357–384.

MEAD, George Herbert (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

MERKENS, Hans (2015): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: FLICK, Uwe/KARDORFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. 11. Auflage. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg, S.286–299.

MERTON, Robert K. (1948): *The Self-Fulfilling Prophecy*. In: *The Antioch Review*, Band 8, Heft 2/1048), S.193–210.

METZINGER, Thomas (2011): *Der Ego-Tunnel*. Eine neue Philosophie des Selbst: von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik. 4. Auflage. Bloomsbury, Berlin.

METZ-GÖCKEL, Sigrid/ROLOFF, Christine (2002): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. <http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/documents/artikel.-.Metz-Goeckel.Genderkompetenz.pdf> [Stand: 01.11.2017]

MEYER-BAHLBURG, Heino F.L./GIDWANI, Sonia/DITTMANN, Ralf W./DOLEZAL, Curtis/BAKER, Susan W./MORISHIMA, Akira/BELL, Jennifer J./NEW, Maria I. (2000): *Psychosexual Quality of Life in Adult Intersexuality: The Example of Congenital Adrenal Hyperplasia (CAH)*. In: STABLER, Brian/BERCU Barry B. (Hrsg.): *Therapeutic Outcome of Endocrine Disorders: Efficacy, Innovation and Quality of Life*. Springer, Berlin, Heidelberg, New York Tokyo, S.200–208.

MEYER-BAHLBURG, Heino F.L./MIGEON, Claude J./BERKOVITZ, Gary D./GEARHART, J.P./DOLEZAL, C./WISNIEWSKI, Amy B. (2004): *Attitudes of Adult 46,XY Intersex Persons to Clinical Management Policies*. In: *The Journal of Urology*, Band 171, Heft 4/2004, S.1615–1619.

MEYER-DRAWE, Käte (2000): *Illusionen von Autonomie*. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. 2. Auflage. Peter Kirchheim, München.

MIDDENDORF, Lena (2010): Körperbilder von Mädchen, Behinderung und Geschlecht. In: JACOB, Jutta/KÖBSELL, Swantje/WOLLRAD, Eske (Hrsg.): *Gendering Disability*. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Transcript, Bielefeld, S.207–222.

MIGEON, Claude J./ WISNIEWSKI, Amy B./BROWN, Terry R./ROCK, John A./ MEYER-BAHLBURG, Heino F.L./MONEY, John/BERKOVITZ, Gary D. (2002): *46,XY Intersex Individuals: Phenotypic and Etiologic Classification, Knowledge of Condition, and Satisfaction With Knowledge in Adulthood*. In: *Pediatrics*, Band 110, Heft 3/2002, S.e32.

MILHOFFER, Petra (1994): Sexualität als Problem der Koedukation. Zur Verhaltenslenkung von Mädchen und Jungen in der Koedukation durch das kulturelle Diktat der »heterosexuellen Paarbildung«. In: GLUMPLER, Edith (Hrsg.): *Koedukation*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S.107–129.

MÖBIUS, Paul Julius (1900): *Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes*. Verlag von Carl Marhold, Halle a.S.

MONEY, John (1952): *Hermaphroditism. An Inquiry into the Nature of a Human Paradox. Doctoral Dissertation*. Harvard University Library, University Microfilms Library Services, Xerox Corporation, Ann Arbor, Michigan 1967.

MONEY, John (1955): *Hermaphroditism, gender, precocity in hyperadrenocorticism: Psychological findings*. In: *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, Band 96, Heft 6/1955, S.253–264.

MONEY, John (1969): *Körperlich-sexuelle Fehlentwicklungen*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

MONEY, John (1985): *Gender: History, Theory and Usage of the Term in Sexology and Its Relationship to Nature/Nurture*. In: *Journal of Sex & Marital Therapy*, Band 11, Heft 2/1985, S.71–79.

MONEY, John (1991): *Biographies of Gender and Hermaphroditism in Paired Comparisons: Clinical Supplement to the Handbook of Sexology*. Elsevier Science, Amsterdam.

MONEY, John (1995): *Gendermaps: Social Constructionism, Feminism, and Sexosophical History*. Continuum, New York.

MONEY, John/EHRHARDT, Anke A. (1975): »Männlich – Weiblich«. Die Entstehung der Geschlechtsunterschiede. Rowohlt, Hamburg.

MONEY, John/HAMPSON, Joan G./HAMPSON, John L. (1955): *Hermaphroditism: recommendations concerning assignment of sex, change of sex and psychologic management*. In: *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, Band 97, Heft 4/1955, S.294–300.

MORGAN, John F./MURPHY, Helen/LACEY, Hubert J./CONWAY, Gerard (2005): *Long term psychological outcome for women with congenital adrenal hyperplasia: cross sectional survey*. In: *The BMJ*, Band 330, Heft 7487/2005, S.340–341, Diskussion 341.

MORGEN, Clara (2013): *Mein intersexuelles Kind. Weiblich männlich fließend*. Transit Buchverlag, Berlin.

MOSCOSO, Javier (2005): Vollkommene Monstren und unheilvolle Gestalten. Zur Naturalisierung der Monstrosität im 18. Jahrhundert. In: HAGNER, Michael: *Der falsche Körper. Beiträge zu einer Geschichte der Monstrositäten*. 2. Auflage. Wallstein, Göttingen, S.56–107.

MOSCUCCI, Ornella (1993): *The Science of Woman: Gynaecology and Gender in England 1800–1920*. Cambridge University Press Cambridge, New York, Melbourne.

MÜLLER, Werner A./HASSEL, Monika (2012): *Entwicklungsbiologie und Reproduktionsbiologie des Menschen und bedeutender Modellorganismen*. 5. Auflage. Springer, Berlin, Heidelberg.

MUTH, Jakob (1961): Pädagogischer Takt – eine unplanbare erzieherische Verhaltensweise. In: *Bildung und Erziehung*, Band 14, Heft 5/1961, S.261–271.

NANDA, Serena (1993): *Hjiras: An alternative sex and gender role in India*. In: HERDT, Gilbert (Hrsg.): *Third Sex, third gender. Beyond sexual dimorphism in culture and history*. Zone, New York, S.373–417.

NASSEHI, Armin (2017): Humandifferenzierung und gesellschaftliche Differenzierung. Eine Verhältnisbestimmung. In: HIRSCHAUER, Stefan (Hrsg.): *Un/doing Differences*. Praktiken der Humandifferenzierung. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist, S.55–78.

NAUMANN, Johannes/ARTELT, Cordula/SCHNEIDER, Wolfgang/STANAT, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: KLIEME, Eckhard/ARTELT,

Cordula/HARTIG, Johannes/JUDE, Nina/KÖLLER, Olaf/PRENZEL, Manfred/SCHNEIDER, Wolfgang/STANAT, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin, S.23–71.

NESTLE, Werner (1977): Kritik der reduktiven sonderpädagogischen Didaktik. In: KLEBER, Werner (Hrsg.): Zur Revision sonderpädagogischer Praxis. Carl Marhold, Berlin, S.78–97.

NEUHÄUSER, Gerhard/STEINHAUSEN, Hans-Christoph (2013): Epidemiologie, Risikofaktoren und Prävention. In: NEUHÄUSER, Gerhard/STEINHAUSEN, Hans-Christoph: Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte. 4. Auflage. Kohlhammer, Stuttgart, S.15-29.

NEUMANN, Olaf (2011): Partizipatives Forschen unter dem Blickwinkel der Empowerment-Theorie – einige kritische Anmerkungen. In: Journal für Psychologie, Band 19, Heft 2/2011, S.1–18.

NICHOLSON, Linda (1994): *Interpreting Gender*. In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Band 20, Heft 1/1994, S.79–105.

NIETZSCHE, Friedrich (1954): Menschliches, Allzumenschliches. Werke in drei Bänden. Band 1. Hanser, München.

NIETZSCHE, Friedrich (2017): Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift. Nikol, Hamburg.

NUSSBERGER, Erika (2014): Zwischen Tabu und Skandal – Hermaphroditen von der Antike bis heute. Böhlau, Wien, Köln, Weimar.

OECHSLE, M./SCHLIPF, M.(2007): Gynäkologie. In: SCHAPS, Klaus-Peter/KESSLER, Oliver/FETZNER, Ulrich: Gynäkologie – Pädiatrie. Springer Medizin, Heidelberg, S.1–88.

OLSON, Richard G. (2008): *Science and Scientism in Nineteenth-Century Europe*. University of Illinois, Urbana and Chicago.

OSTHOFF, Ralf (2003): Vergleich mit Ergebnissen neuerer deutschsprachiger Studien. In: SCHMID-TANNWALD, Ingolf/KLUGE, Norbert (2003): Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Eltern. Eine repräsentative Studie im Auftrag der BZgA. 7. Auflage. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln, S.271–296.

OVERZIER, Claus (1961, Hrsg.): Die Intersexualität. Georg Thieme, Stuttgart.

OVID (2015): *P. Ovidi Nasonis Metamorphoseon libri quindecim*/Metamorphosen in fünfzehn Büchern von P. Ovidius Naso (lat./dt.). VON ALBRECHT, Michael (Hrsg., Übers.). Reclam, Stuttgart.

PADLINA, Oliver/GEHRING, Thomas/MARTIN, Eva/HÄTTICH, Achim/SOMAINI, Bertino (1998): repräsentativer Bevölkerungssurvey zur Beschreibung von Einstellung und Verhalten der Schweizer Bevölkerung in Bezug auf Bewegung, Entspannung, Velofahren, Umwelt- und Rauchverhalten (TRAM-Projekt). ISPM Zürich, Stiftung für Gesundheitsförderung, wissenschaftlicher Forschungsbericht.

PALM, Kerstin (2011): Nature-Nurture-Debatte und Konstruktivismus-Realismus-Streit. Fachspezifische Schauplätze um emanzipative Körpertheorien in den *Gender Studies*. In: BOGUSZ, Tanja/SØRENSEN, Estrid (Hrsg.): Naturalismus – Konstruktivismus. Zur Produktivität einer Dichotomie. Panama, Berlin. Berliner Blätter Sonderheft 55/2011, S.22–32.

PANG, Songya/CLARK, Anastasia (1993): *Congenital adrenal hyperplasia due to 21-hydroxylase deficiency: Newborn screening and its relationship to the diagnosis and treatment of the disorder*. In: *Screening*, Band 2, Heft 2–3/1993, S.105–139.

PFEFFER, Wilhelm (1982): Aspekte eines handlungsorientierten pädagogischen Begriffs von Behinderung. In: SCHMITDKE, Hans-Peter (Hrsg.): Sonderpädagogik und Sozialpädagogik: Bericht der 17. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern zum Thema „Arbeit am Behinderten oder Arbeit mit Behinderten? Welchen Beitrag leisten Sonder- und Sozialpädagogik?“ im Oktober 1980 an der Universität Essen. G. Schindele, Heidelberg, S. 60–70.

PFEFFER, Wilhelm (1984): Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung von geistiger Behinderung. In: *Geistige Behinderung*, Band 23, Heft 2/1984, S.101–111.

PIAGET, Jean (2010): Das Weltbild des Kindes. 9. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

PLAIMAUER, Christine (2008): Geschlechtersensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe. In: BUCHMAYR, Maria (Hrsg.): *Geschlecht lernen*. Studienverlag, Innsbruck, S.51–71.

PLATTNER, Karin (2008): Erfahrungsbericht der Mutter eines intersexuellen Kindes. In: GRONEBERG, Michael/ZEHNDER, Kathrin (Hrsg.): »Intersex«_ Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Erfahrungen und Analysen. Academic Press Fribourg / Paulusverlag Freiburg, S.13–17.

PLATON (2006): Symposion. Reclam, Stuttgart.

PLEBUCH-TIEFENBACHER, Lore/RODRIAN-PFENNIG, Margit/HEITZ, Sylvia (2000; Hrsg.): Geschlechterfrage in der Schule. Wie wird (Zwei-)Geschlechtlichkeit gelebt? Juventa, Weinheim.

PLESKACOVA, Jana/HERSMUS, Remko/OOSTERHUIS, Wolter J./SETYAWATI, Bestari A./FARADZ, Sultana M./COOLS, Martine/WOLFFENBUTTEL, Katja P./LEBL, Jan/Drop, Stenvert L./LOOIJENGA, Leendert H. (2010): *Tumor Risk in Disorder of Sex Development*. In: *Sexual Development*, Band 4, Heft 4–5/2010, S.259–269.

PLESSNER, Helmuth (1981): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Gesammelte Schriften IV. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

PLETT, Konstanze (2009): Intersex und Menschenrechte. In: LOHRENSCHEIT, Claudia (Hrsg.): Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht. Nomos, Baden-Baden, S.151–168.

PLETT, Konstanze (2012): Geschlecht im Recht – eins, zwei, drei, viele? Rechtshistorische und gendertheoretische Betrachtungen. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.131–150.

POHLEN, Carola (2010): Kategorien, die fiesen Biester. Identitäten, Bedeutungsproduktion und politische Praxis. In: JACOB, Jutta/KÖBSELL, Swantje/WOLLRAD, Eske (Hrsg.): *Gendering Disability*. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Transcript, Bielefeld, S.95–111.

POHLENZ, Gerd (1997): Teleologie und Telenomie aus der Sicht der philosophischen Qualia-Thematik. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, Band 51, Heft 2/1997, S.232–250.

PONGRATZ, Ludwig (1990): Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexion im Anschluß an Michel Foucault. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Band 66, Heft 3/1990, S.289–308.

POPP, Walter (1976): Die Perspektive der kommunikativen Didaktik. In: POPP, Walter (Hrsg.): Kommunikative Didaktik. Soziale Dimension des didaktischen Feldes. Beltz, Weinheim, Basel, S.9–20.

PORTMANN, Adolf: Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. 3. Auflage. Schwabe, Basel 1969.

PRANGE-KIEL, Janine/RUNE, Gabriele M. (2012): Zur zerebralen Wirkung von Östrogenen. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.85–98.

PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

PREUSS-LAUSITZ, Ulf (2008): Voraussetzungen einer jungengerechten Schule. In: MATZNER, Michael/TISCHNER, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Beltz, Weinheim, S.39–49.

PREVES, Sharon E. (1999): *For the Sake of the Children: Destigmatizing Intersexuality*. In: DREGER, Alice Domurat (Hrsg.): *Intersex in the Age of Ethics*. University Publishing Group, Hagerstown.

PREVES, Sharon E. (2008): *Intersex and Identity. The Contested Self*. 3. Auflage. Rutgers University, New Brunswick, New Jersey, London.

PRINZ, Wolfgang (2016): Selbst im Spiegel. Die soziale Konstruktion von Subjektivität. Suhrkamp Verlag Berlin.

PROCHNOW, Caroline/SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT, Hertha (2010): Körpererleben von Menschen mit verschiedenen Formen der Intersexualität. In: Pädiatrische Praxis, Band 75, Heft 1/2010, S.179–190.

PROFUS, Andrzej (2016): Unsichtbares sichtbarmachen. Asexualität als sexuelle Orientierung. In: KATZER, Michaela/VOß, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. Praxisorientierte Zugänge. Psychosozial-Verlag, Gießen S.225–242.

PÜHRETMAYER, Hans (2010): Zur Kombinierbarkeit von Critical Realism und Poststrukturalismus: Eine Reformulierung der Struktur-Handlungs-Frage. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP), Band 39, Heft 1/2010, S.9–26

QUENZEL, Gudrun/HURRELMANN, Klaus (2010): Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Band 62, Heft 1, S.61–91.

QUIGLEY, Charmian A./DE BELLIS, Alessandra/MARSCHKE, Keith B./EL-AWADY, Mostafa/WILSON, Elizabeth M./FRENCH, Frank S. (1995): *Androgen Receptor Defects: Historical, Clinical, and Molecular Perspectives*. In: Endocrine Reviews, Band 16, Heft 3/1995, S.271–321.

QUINDEAU, Ilka (2012): Geschlechtsentwicklung und psychosexuelle Zwischenräume aus der Perspektive neuerer psychoanalytischer Theoriebildung. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.119–130.

RAPPAPORT, Julian (1981): In *Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention*. In: *American Journal of Community Psychology*, Band 9, Heft 1/1981, S.1–25.

RECKWITZ, Andreas (2016): Praktiken und ihre Affekte. In: SCHÄFER, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Transcript, Bielefeld, S.163–181.

RECKWITZ, Andreas (2017): Subjektivierung. In: GUGUTZER, Robert/KLEIN, Gabriele/MEUSER, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S.125–130.

REICH, Eberhard (2005): Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

RENDTORFF, Barbara/MOSER (1999): Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: RENDTORFF, Barbara/MOSER, Vera (Hrsg.): Geschlecht und

Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S.9–68.

RICH, Alisa L./PHIPPS, Laura M./TIWARI, Sweta/RUDRARAJU, Hemanth/DOKPESI, Philip O. (2016): *The Increasing Prevalence in Intersex Variation from Toxicological Dysregulation in Fetal Reproductive Tissue Differentiation and Development by Endocrine-Disrupting Chemicals*. In: *Environmental Health Insights*, Band 10, Heft 2016, S.163–171.

RICHTER-APPELT, Hertha (2004): Intersexualität und Medizin. Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: *Zeitschrift für Sexualforschung* 17, S.239–257.

RICHTER-APPELT, Hertha (2007): Intersexualität – Störungen der Geschlechtsentwicklung. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, Band 50, Heft 1/2007, S.52–61.

RICHTER-APPELT, Hertha (2008): Medizinische und psychosoziale Aspekte der Intersexualität. Ergebnisse der Hamburger Katamnese studie bei erwachsenen Personen mit verschiedenen Formen der Intersexualität. In: GRONEBERG, Michael/ZEHNDER, Kathrin (Hrsg.): »Intersex«_ Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Erfahrungen und Analysen. Academic Press Fribourg / Paulusverlag Freiburg, S.53–81.

RICHTER-APPELT, Hertha (2013): Intersexualität nicht Transsexualität. Abgrenzung, aktuelle Ergebnisse und Reformvorschläge. In: *Bundesgesundheitsblatt*, Band 56, Heft 2/2013, S.240–249.

RICHTER-APPELT, Hertha/BRINKMANN, Lisa/SCHÜTZMANN, Karsten (2006): Elterliche Bindung in der Kindheit und psychische Symptombelastung in einer Stichprobe von Erwachsenen mit Intersexualität. In: *Psychotherapie • Psychosomatik • Medizinische Psychologie*, Band 56, Heft 8/2006, S.325–335.

RICHTER-UNRUH, Annette (2012): Kritische Fragen der Hormontherapie bei XY-chromosomalen Störungen der Geschlechtsentwicklung. *Off-Label-Use*, Testosterongabe und Versorgungswiderstände. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): *Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen*. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.345–354.

RIEBEN, Jürg (2008): Geschlecht und Identität. Die Genese der Geschlechtsidentität als individuelle kognitive Leistung im soziokulturellen Kontext. In: GRONEBERG,

Michael/ZEHNDER, Kathrin (Hrsg.): »Intersex«_ Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Erfahrungen und Analysen. Academic Press Fribourg / Paulusverlag, Freiburg, S.146–177.

RIEPE, Felix G. (2010): Nebenniere. In: HIORT, Olaf/DANNE, Thomas/WABITSCH, Martin (Hrsg.): Pädiatrische Endokrinologie und Diabetologie. Springer, Berlin Heidelberg New York, S.365–380.

RINGERT, Rolf-Hermann (1993): Operative Korrekturen und Eingriffe. In: Sigel, Alfred (Hrsg.): Kinderurologie. Springer, Berlin, Heidelberg, S.395–404.

ROHRMANN, Tim (2007): Brauchen Jungen eine geschlechtsbewusste Pädagogik? In: PÄD Forum: unterrichten erziehen, Band 26, Heft 3/2007, S.145–149.

ROHRMANN, Tim/WANZECK-SIELERT (2014): Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender. Sexualität. Kohlhammer, Stuttgart.

ROSCOE, Will (1993): How to become a Berdache: Toward a unified analysis of gender diversity. In: HERDT, Gilbert (Hrsg.): Third Sex, third gender. Beyond sexual dimorphism in culture and history. Zone, New York, S.329–372.

ROSEN, Ursula (2009): Vom Umgang mit der Intersexualität. In: Unterricht Biologie – Zeitschrift für die Sekundarstufe, Band 342, Heft 2/2009, S.22–26. Überarbeitete Version, Stand Juli 2016. Online: <https://docplayer.org/storage/62/46488802/1546615012/WLIE2GlAvdnnJ2ydqT0PPw/46488802.pdf> [Stand 04.01.2019]

ROST, Detlef H./PRUISKEN, Christine (2000): Vereint schwach? Getrennt stark? Mädchen und Koedukation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie Band 14, Heft 4/2000, S.177–193. Online <http://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1024//1010-0652.14.4.177> [Stand 17.11.2017]

ROTH, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. 2. Auflage. Klett-Cotta, Stuttgart.

ROVELLI, Carlo (2018): Und wenn es die Zeit nicht gäbe? Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

RUHLOFF, Jörg (1991): Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken? In: HOFFMANN, Dietrich (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Deutscher Studien-Verlag, Weinheim, S.171–183.

RUOß, Manfred (1997): Schmerz und Behinderung als subjektive Konstruktion. In: *Der Schmerz*, Band 11, Heft 5/1997, S.305–313.

RUSSO, Jasna (2012): *Survivor-Controlled Research: A New Foundation for Thinking About Psychiatry and Mental Health*. In: *Forum: Qualitative Social Research*, Band 13, Heft 1/2012, Artikel 8. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1790/3310> [Stand 02.09.2015]

RUSTEMEYER, Dirk (1998): Muß Erziehung wertvoll sein? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Band 44, Heft 2/1998, S.231–242.

SANTAYANA, Georges (1905): *The Life of Reason or the Phases of Human Progress. Reason in Common Sense*. Charles Scribner's Sons, New York.

SAX, Leonard (2002): *How common is Intersex? A response to Anne Fausto-Sterling*. In: *The Journal of Sex Research*, Band 39, Heft 3/2002, S.174–178.

SCHLAG, Nadine (2016): Asexualität. Eine diskursive Annäherung. In KATZER, Michaela/VOß, Heinz-Jürgen (Hrsg.): *Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. Praxisorientierte Zugänge*. Psychosozial-Verlag, Gießen S.207–224.

SCHMID, Wilhelm (2000): *Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

SCHNABEL, Dirk/L'ALLEMAND, Dagmar/KRUDE, H./KELLER, E./GRÜTERS, Annette (2000): Ergebnisse des Neugeborenen Screenings zur Früherkennung des Adrenogenitalen Syndroms in Berlin (1992–1999). In: *Monatsschrift Kinderheilkunde*, Band 148, Heft 11/2000, S.1006–1011.

SCHÖBER, Justine (1999): *Quality-of-life studies in patients with ambiguous genitalia*. In: *World Journal of Urology* Band 17, Heft 1999, S.249–252.

SCHÖNBUCHER, Verena/OHMS, Julia/NÚÑEZ GARCIA, David/SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT, Hertha (2012a): Heterosexuelle Normalität oder sexuelle Lebensqualität? Behandlungsziele im Wandel. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): *Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen*. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.207–223.

SCHÖNBUCHER, Verena/SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT, Hertha (2008): Sexuelle Lebensqualität von Personen mit Intersexualität und 46,XY Karyotyp. Eine Übersicht über die internationale Forschung. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Band 21 Heft 1/2008, S.26–55.

SCHÖNBUCHER, Verena/SCHWEIZER, Katinka/RUSTIGE, Lisa/SCHÜTZMANN, Karsten/BRUNNER, Franziska/RICHTER-APPELT, Hertha (2012b): *Sexual Quality of Life of Individuals with 46,XY Disorders of Sex Development*. In: *The Journal of Sexual Medicine*, Band 9, Heft 12/2012, S.3154–3170.

SCHÜTZMANN, Karsten/BRINKMANN, Lisa/SCHACHT, Melanie/RICHTER-APPELT, Hertha (2009): *Psychological Distress, Self-Harming Behavior, and Suicidal Tendencies in Adults with Disorders of Sex Development*. In: *Archives of Sexual Behavior*, Band 38, Heft 1/2009, S.16–33.

SCHULTHEIS, Klaudia/FUHR, Thomas (2006): Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung. In: SCHULTHEIS, Klaudia/STROBEL-EISELE, Gabriele/FUHR, Thomas (Hrsg.): *Kinder. Geschlecht männlich*. Kohlhammer, Stuttgart, S.12–34.

SCHULZ VON THUN, Friedemann (2019): *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. 56. Auflage. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg.

SCHULZE, Nora/WESTPHAL, Manuela (2011): Schüler und Schülerinnen als Genderbeauftragte an Schulen: Ein Modellprojekt. In: KRÜGER, Dorothea (Hrsg.): *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.207–228.

SCHUMACHER, Ralph (2006a): Die prinzipielle Unbestimmtheit der Hirnforschung im Hinblick auf die Gestaltung schulischen Lernens. In: STURMA, Dieter (Hrsg.): *Philosophie und Neurowissenschaften*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S.167–186.

SCHUMACHER, Ralph (2006b): Hirnforschung und schulisches Lernen. In: HERRMANN, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Beltz, Weinheim/Basel, S.87–96.

SCHÜTZMANN, Karsten/BRINKMANN, Lisa/SCHACHT, Melanie/RICHTER-APPELT, Hertha (2009): *Psychological Distress, Self-Harming Behavior, and Suicidal Tendencies in Adults with*

Disorders of Sex Development. In: *Archives of Sexual Behavior*, Band 38, Heft 1/2009, S.16–33.

SCHWEIZER, Katinka (2012a): Sprache und Begrifflichkeiten. Intersexualität benennen. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): *Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen*. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.19–39.

SCHWEIZER, Katinka (2012b): Körperliche Geschlechtsentwicklung und zwischengeschlechtliche Formenvielfalt. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): *Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen*. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.43–67.

SCHWEIZER, Katinka (2012c): Identitätsbildung und Geschlechtsidentität. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): *Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen*. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.459–484.

SCHWEIZER, Katinka/BRINKMANN, Lisa/RICHTER-APPELT, Hertha (2007): Zum Problem der männlichen Geschlechtszuweisung bei XX-chromosomalen Personen mit AGS. In: *Zeitschrift für Sexualforschung*, Band 20, Heft 2/2007, S.145–161.

SCHWEIZER, Katinka/BRUNNER, Franziska/SCHÜTZMANN, Karsten/SCHÖNBUCHER, Verena/RICHTER-APPELT, Hertha (2009): *Gender identity and coping in female 46, XY adults with androgen biosynthesis deficiency (intersexuality/DSD)*. In: *Journal of Counseling Psychology*, Band 56, Heft 1/2009, S.189–201.

SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT, Hertha (2012a): Behandlungspraxis gestern und heute. Vom »optimalen Geschlecht« zur individuellen Indikation. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): *Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen*. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.99–118.

SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT, Hertha (2012b): Die Hamburger Studie zur Intersexualität. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): *Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen*. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.187–205.

SENECA (2007): *De Ira / Über die Wut*. Reclam, Stuttgart.

SENNETT, Richard (2010): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. 3. Auflage. Berliner Taschenbuch, Berlin.

SINNECKER, Gernot H. G.(2004): Intersexualität. In: Der Gynäkologe, Band 37, Heft 9/2004, S.799–805.

SINGER, Wolf (2002): Der Beobachter im Gehirn: Essays zur Hirnforschung. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

SLOTERDIJK, Peter (2011): Du must dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

SLIJPER, Froukje M.E./DROP, Stenvert L.S./MOLENAAR, Jan C./MUINCK KEIZER-SCHRAMA, Sabine M.P.F. de (1998): *Long-Term Psychological Evaluation of Intersex Children*. In: *Archives of Sexual Behavior*, Band 27, Heft 2/1998, S.125–144.

SPECK, Otto (2005a): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10. Auflage. Ernst Reinhardt, München/Basel.

SPECK, Otto (2005b): Soll der Mensch biotechnisch machbar werden? Eugenik, Behinderung und Pädagogik. Ernst Reinhardt, München/Basel.

SPECK, Otto (2009): Hirnforschung und Erziehung: Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen. 2. Auflage. Ernst Reinhardt, München.

SPECK, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. 2. Auflage. Ernst Reinhardt, München, Basel.

SPECTOR, Malcolm/KITSUSE, John I. (1973): *Social Problems: A Re-Formulation*. In: *Social Problems*, Band 21, Heft 2/1973, S.145–159.

SPEISER, Phyllis W./WHITE, Perrin C. (2003): *Congenital Adrenal Hyperplasia*. In: *New England Journal of Medicine*, Band 349, Heft 8/2003, S.776–788.

SPIEB, Gesine (2008): Gender in Lehre und Didaktik an Universitäten – und die Frage nach einer genderkompetenten Lehre. In: BUCHMAYR, Maria (Hrsg.): *Geschlecht lernen*. Studienverlag, Innsbruck, S.33-49.

SPENCER, Joanna L./WATERS, Elizabeth M./ROMEO, Russell D./WOOD, Gwendolyn/MILNER, Teresa A./McEWEN, Bruce S. (2008): *Uncovering the mechanisms of estrogen effects on hippocampal function*. In: *Frontiers in Neuroendocrinology*, Band 29, Heft 2/2008, S.219–237.

SPRENG, Maria (2005): Geschlechtsrollenstereotype von Grundschulkindern. Dimension, Ausmaß, Veränderbarkeit. Dr. Kovac, Hamburg.

STAMMLER, Karin (1996): Von »Schwestern«, »Schutzbefohlenen« und »rohen Weibern aus dem Volke«. Frauenbewegung und Bildung von Frauen aus den handarbeitenden Klassen um 1848. In: KLEINAU, Elke/OPITZ, Claudia (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Campus, Frankfurt am Main, S.51–65.

STECKELBROECK, Stephan/HEIDRICH, Dagmar D./STOFFEL-WAGNER, Birgit/HANS, Volkmar H. J./SCHRAMM, Johannes/BIDLINGMAIER, Frank/KLINGMÜLLER, Dietrich (1999): *Characterization of Aromatase Cytochrome P450 Activity in the Human Temporal Lobe*. In: *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, Band 84, Heft 8, S.2795–2801.

STREULI, Jürg C./VAYENA, Effy/CAVICCHIA-BALMER, Yvonne/HUBER, Johannes (2013): *Shaping Parents: Impact of Contrasting Professional Counseling on Parents' Decision Making for Children with Disorders of Sex Development*. In: *Journal of Sexual Medicine*, Band 10, Heft 8/2013, S.1953–1960.

STEIN, Roland (2013): Kritik der ICF-CY – eine Analyse im Hinblick auf die Klassifikation von Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Band 64, Heft 1/2013, S.106–115.

STERN, Caroline (2010): *Intersexualität. Geschichte, Medizin, psychosoziale Aspekte*. Tectum, Marburg.

STERN, Elsbeth (2004): Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neurophysiologischen Lehr-Lern-Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Band 50, Heft 4/2004 S.532–538.

STIKKELBROECK, Nike M.M.L./BEERENDONK, Catharina C.M./WILLEMSSEN, Wim N.P./SCHREUDERS-BAIS, Conny A./FEITZ, Wouter F.J./RIEU, Paul N.M.A./HERMUS, Ar R.M.M./OTTEN, Barto J. (2003): *The long term outcome of feminizing genital surgery for congenital adrenal hyperplasia: anatomical, functional and cosmetic outcomes, psychosexual*

development, and satisfaction in adult female patients. In: *Journal of Pediatric and Adolescent Gyneology*, Band 16, Heft 5/2003, S.289–296.

STREULI, Jürg C./ZEHNDER, Kathrin (2012): Intersexualität und Forschungstradition. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): *Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen.* Psychosozial-Verlag, Gießen, S.269–290.

STREULI, Jürg C./VAYENA, Effy/CAVICCHIA-Balmer, Yvonne/HUBER, Johannes (2013): *Shaping Parents: Impact of Contrasting Professional Counseling on Parents' Decision Making for Children with Disorders of Sex Development.* In: *Journal for Sexual Medicine*, Band 10, Heft 8/2013, S.1953–1960.

SZEMERÉDY, Susanne (2001): Der/die spezifische Intellektuelle Foucaults. Leitfigur für ein neues sozialarbeiterisches Ethos im Geiste der Dekonstruktion? In: FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven.* Springer Fachmedien Wiesbaden, S.255–268.

TAIT, Lawson (1889): *Diseases of Women and Abdominal Surgery.* Lea Brothers & Co., Philadelphia.

TASKINEN, Päivi/ASSEBURG, Regine/WALTER, Oliver (2008): Wer möchte später einen naturwissenschaftsbezogenen oder technischen Beruf ergreifen? Kompetenzen, Selbstkonzept und Motivationen als Prädiktoren der Berufserwartungen in PISA 2006. In: PRENZEL, Manfred/BAUMERT, Jürgen (Hrsg.): *Vertiefende Analysen zu PISA 2006.* Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, VS, Wiesbaden, S.79–105.

THOMAS, Carol (2004): Theorien der Behinderung. Schlüsselkonzepte, Themen und Personen. In: WEISSER, Jan/RENGGLI, Cornelia (Hrsg.): *Disability Studies. Ein Lesebuch.* SZH/CSPS Edition, Luzern, S.31–56.

THORNE, Barrie (1999): *Gender Play. Girls and Boys in School.* 6. Auflage. Rutgers University, New Brunswick, New Jersey, London.

THYEN, Ute/HAMPEL, Eva/HIORT, Olaf (2007): Störungen der Geschlechtsentwicklung. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, Band 50, Heft 12/2007, S.1569–1577.

THYEN, Ute/LANZ, Kathrin/HOLTERHUS, Paul-Martin/HIORT, Olaf (2006): *Epidemiology and Initial Management of Ambiguous Genitalia at Birth in Germany*. In: *Hormone Research*, Band 66, Heft 5/2006, S.195–203.

TILLMANN, Manuela (2015): *Intergeschlechtlichkeit. Impulse für die Beratung*. Psychosozial-Verlag, Gießen.

TOLMEIN, Oliver (2012): *Intersexualität und Recht. Erfahrungen in der anwaltlichen Praxis*. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): *Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen*. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.175–185.

TONGSIRI, Sirinart/HAWSUTISIMA, Katanayu (2013): *The Application of ICF-based Functioning Data on Home Environment Adaptation for Persons with Disabilities*. In: *Disability, CBR and Inclusive Development*, Band 24, Heft 2/2013, S.40–53.

TRAUTMANN, Matthias/WISCHER, Beate (2010): *Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über innere Differenzierung?* In: EIKENBUSCH, Gerhard/HEYMANN, Hans Werner (Hrsg.): *Was wissen wir über guten Unterricht?* Bergmann + Helbig, Hamburg, S.66–76.

ULFERT, Anna-Sophie: *Effekte von Priming auf Selbstwirksamkeit und Zielsetzung*. Universitätsbibliothek Justus-Liebig-Universität, Gießen.

ULRICH, U./HAVERKAMP, F./WOLF, A. S. (1998): *Gonadendysgenese. Klinik, Diagnostik und Therapie*. In: *Der Gynäkologe*, Band 31, Heft 7/1998, S.645–658.

UNGER, Hella VON (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer, Wiesbaden.

VEIT, Lucie (2012): *Genitaloperationen müssen verboten werden. Im Interview mit Stalinskis, Sandra*. Online: <http://www.tagesschau.de/inland/intersexualitaet100.html> [Stand: 19.02.2018]

VILAIN, Eric (2006): *Genetics of Intersexuality*. In: *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy*, Band 10, Heft 2/2006, S.9–26.

VILLA, Paula-Irene (2011): *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. 4. Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

VÖLLING, Christiane (2010): Ich war Mann und Frau. Mein Leben als Intersexuelle. Fackelträger, Köln.

VOIGT-KEHLENBECK, Corinna (2001): ... und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In: FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S.237–254.

VOLLMANN J. (2008): Patientenselbstbestimmung und Selbstbestimmungsfähigkeit. Beiträge zur klinischen Ethik. W. Kohlhammer, Stuttgart.

VOß, Heinz-Jürgen (2012): Intersexualität – Intersex. Eine Intervention. Unrast-Verlag, Münster.

WABITSCH, Martin/REINEHR, Thomas (2010): Endokrine Störungen bei Adipositas. In: HIORT, Olaf/DANNE, Thomas/WABITSCH, Martin (Hrsg.): Pädiatrische Endokrinologie und Diabetologie. Springer, Berlin Heidelberg New York, S.229–233.

WALDSCHMIDT, Anne (2003): »Behinderung« neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: WALDSCHMIDT, Anne (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. bifos Schriftenreihe, Kassel, S.11–22.

WALDSCHMIDT, Anne (2005): *Disability Studies*: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 29. Jg., Heft 1/2005, S.9–31.

WALDSCHMIDT, Anne (2010): Das Mädchen Ashley oder: Intersektion von Behinderung, Normalität und Geschlecht. In: JACOB, Jutta/KÖBSELL, Swantje/WOLLRAD, Eske (Hrsg.): *Gendering Disability*. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Transcript, Bielefeld, S.35–60.

WALKERDINE, Valerie (1981): *Sex, Power and Pedagogy*. In: *Screen Education*, Band 38, Frühling 1981, S.207–221.

WANDRUSZKA, Boris (2004): Logik des Leidens. phänomenologisch-tiefenanalytische Studie zur Grundstruktur des Leidens mit ihren Auswirkungen auf die Gestaltung der therapeutischen Beziehung. Königshausen & Neumann, Würzburg.

WARNE, Garry L. (2012): Fragen im Zusammenhang mit der Behandlung von Menschen mit Störungen der Geschlechtsentwicklung. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.291–310.

WARNE, Garry L./GROVER, Sonia R./HUTSON, John M./SINCLAIR, Andrew J./METCALFE, Sylvia/NORTHAM, Elisabeth/FREEMAN, Justin (2005): *A long-term outcome study of intersex conditions*. In: *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, Band 18, Heft 6/2005, S.555–567.

WATZLAWICK, Paul/BEAVIN, Janet H./JACKSON, Don D. (2017): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 13. Auflage. Hogrefe, Bern.

WEBER, Martina (2009): Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeit im Schulalltag. In KING, Vera/KOLLER, Hans-Christoph: Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.213–224.

WEBER, Max (2002): Schriften 1894-1922. Ausgewählt von Dirk Kaesler. Kröner, Stuttgart.

WEIXLER, Melanie/OBERLECHNER, Herwig (2018): Objektophilie – Die Liebe zu Dingen. In: psychopraxis. neuropraxis, Band 21, Heft 5/2018, S.210–213.

WENDT, Heike/STEINMAYR, Ricarda/KASPER, Daniel (2016): Geschlechterunterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In: WENDT, Heike/BOS, Wilfried/SELTER, Christoph/KÖLLER, Olaf/SCHWIPPERT, Knut/KASPER, Daniel (Hrsg.): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann, Münster, New York, S.257–297.

WERLEN, Mirjam (2008): Rechtlicher Schutz für Kinder mit bei Geburt uneindeutigem Geschlecht. In: GRONEBERG, Michael/ZEHNDER, Kathrin (Hrsg.): »Intersex«_ Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Erfahrungen und Analysen. Academic Press Fribourg / Paulusverlag, Freiburg, S.178–215.

WESTHEUSER, Linus (2015): Männer, Frauen und Stefan Hirschauer: Undoing gender zwischen Praxeologie und rhetorischer Modernisierung. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Band 7, Heft 3/2015, S.109–125.

WESTPHAL, Manuela (2005): Geschlechtergerechtigkeit als Problem der Bildung und des Bildungssystems. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Band 81, Heft 1/2005, S.21–37.

WESTPHAL, Manuela/SCHULZE, Nora (2012): Gender lernen? Genderkompetenzen für Schülerinnen und Schüler. Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Farmington Hills.

WETZEL, Dorothee (2006): Geschlechtergerechtes Unterrichten. Die PISA-Studien und die Konsequenzen für den Deutschunterricht. In: Deutschmagazin, Heft 1/2006, S.59–62.

WIEACKER, Peter (2013): Genetische Aspekte bei Störungen der Fertilität. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, Band 56, Heft 12/2013, S.1642–1652.

WIEACKER, Peter/LEDIG, Susanne (2011): Androgeninsensitivität. In: Medizinische Genetik, Band 23, Heft 2/2011, S.249–253.

WIESNIEWSKI, Amy B./MIGEON, Claude J./MEYER-BAHLBURG, Heino F.L./GEARHART, John P./BERKOVITZ, Gary D./BROWN, Terry R./MONEY, John (2000): *Complete Androgen Insensitivity Syndrome: Long-Term Medical, Surgical, and Psychosexual Outcome*. In: *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, Band 85, Heft 8/2000, S.2664–2669.

WIJNGAARD, Marianne van den (1997): *Reinventing the Sexes. The Biomedical Construction of Femininity and Masculinity*. Indiana University, Bloomington Indianapolis.

WILDT, Carola/NAUNDORF, Gabriele (1986): »Der Streit um die Koedukation«. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION SECHSTER JUGENDBERICHT (Hrsg.): Koedukation – Jungenschule auch für Mädchen? Alltag und Biographie von Mädchen. Band 14, Leske und Budrich, Opladen, S.88–127.

WILSON, Edward O. (1975): *Sociobiology. The new synthesis*. Harvard University, Cambridge.

WINTER, Reinhard/WILLEMS, Horst (1991): Fehlen Männer? Zur Einführung. In: WINTER, Reinhard/WILLEMS, Horst (Hrsg.): Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. MännerMaterial, Band 2. Neuling, Schwäbisch-Gmünd/Tübingen.

WISCHERMANN, Ulla (1996): »Das Himmelskind, die Freiheit – wir ziehen sie gross zu Haus«. Frauenpublizistik im Vormärz und in der Revolution von 1848. In: KLEINAU, Elke/OPITZ, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Campus, Frankfurt am Main, S.35–50.

WOELLERT, Katharina (2012): Umgang mit Intersexualität- Ethische Dilemmata und Methoden ethischer Reflexion. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.447–457.

WOLLINA, U./KAUF, E./SEIDEL, J./KÖSTLER, E. (2006): Metabolische und endokrine Erkrankungen. In: TRAUPE, Heiko/HAMM, Henning (Hrsg.): Pädiatrische Dermatologie. 2. Auflage. Springer Medizin, Heidelberg, S.525–570.

WORLD MEDICAL ASSOCIATION (2013): *World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. Online: <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf> [Stand: 25.01.2018]

WRIGHT, Michael T./ UNGER, Hella VON /BLOCK, Martina (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In WRIGHT, Michael T. (Hrsg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Huber, Bern, S.35–52).

WUNDER, Michael (2012): Intersexualität: Leben zwischen den Geschlechtern. Online: <http://www.bpb.de/apuz/135442/intersexualitaet-leben-zwischen-den-geschlechtern?p=all> [Stand: 21.02.2016]

WUNDT, Wilhelm (1874): Grundzüge der physiologischen Psychologie. Engelmann, Leipzig.

WUSTMANN, Corina (2011): Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: ZANDER, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.350–359.

WUTTKE, Wolfgang (2007): Reproduktion. In: SCHMIDT, Robert F./LANG, Florian (Hrsg.): Physiologie des Menschen mit Pathophysiologie. 30. Auflage. Springer Medizin, Heidelberg, S.503–520.

XY-FRAUEN: Über uns. Online: <https://xy-frauen.beranet.info> [Stand: 08.03.2018]

YANG, Jennifer/FELSEN, Diane/POPPAS, Dix P. (2007): *Nerve Sparing Ventral Clitoroplasty: Analysis of Clitoral Sensitivity and Viability*. In: *The Journal of Urology*, Band 178, Heft 10/2007, S.1598–1601.

YOUNG, Hugh Hampton (1937): *Genital Abnormalities, Hermaphroditism & Related Adrenal Diseases*. Beillière, Tindall & Cox, London.

ZEHNDER, Kathrin (2008): Intersexualität als soziales Phänomen. Handlungsbedarf aus sozialarbeiterischer Perspektive auf Grundlage einer Inhaltsanalyse persönlicher Geschichten aus dem World Wide Web. ZEHNDER, Kathrin/GRONEBERG, Michael (2008): »Intersex«: Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Academic Press Fribourg/Paulusverlag Freiburg, S.25–52.

ZEHNDER, Kathrin (2010): Zwitter beim Namen nennen. Intersexualität zwischen Pathologie, Selbstbestimmung und leiblicher Erfahrung. Transcript, Bielefeld.

ZEHNDER, Kathrin/GRONEBERG, Michael (2008): Einleitung. In: ZEHNDER, Kathrin/GRONEBERG, Michael (2008): »Intersex«: Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Academic Press Fribourg/Paulusverlag Freiburg, S.3–12.

ZEHNDER, Kathrin/STREULI, Jürg (2012): Kampf der Diskurse? Unverständnis und Dialog. In: SCHWEIZER, Katinka/RICHTER-APPELT (Hrsg.): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.395–413.

ZIEGLER, Albert/KUHN, Cornelia/HELLER, Kurt (1998): Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. In: Psychologische Beiträge, Band 40, Heft 3–4/1998, S.271–287.

ZIEGLER, Albert/SCHIRNER, Sigrun/SCHIMKE, Diana/STOEGER, Heidrun (2010): Systemische Mädchenförderung in MINT: Das Beispiel CyperMentor. Online: <https://www.psycho.ewf.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation15a.pdf> [Stand: 17.11.2017]

ZIMPEL, André Frank (2010a): Die biologische Bedeutung des Erlebens. In: ZIMPEL, André Frank (Hrsg.): Zwischen Neurobiologie und Bildung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S.37–56.

ZINNECKER, Jürgen (1972): Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Beltz, Weinheim, Basel.

ZIRFAS, Jörg (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Springer Fachmedien Wiesbaden, S.49–63.

ŽIŽEK, Slavoj (2013): Ein Plädoyer für die Intoleranz. 6. Auflage. Passagen, Wien.

ŽIŽEK, Slavoj (2016a): Der neue Klassenkampf. Die wahren Gründe für Flucht und Terror. 4. Auflage. Ullstein, Berlin.

ŽIŽEK, Slavoj (2016b): Lacan. Eine Einführung. 5. Auflage. S. Fischer, Frankfurt am Main.

ZÜBLIN, Walter (1969): Chromosomale Aberrationen und Psyche. S. Karger, Basel, New York.

B. Sonstiges

AG FEMINISTISCH SPRACHHANDELN DER HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN (2014): Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_ortungen statt Tatenlosigkeit! Online: https://feministisch-sprachhandeln.org/wp-content/uploads/2014/03/onlineversion_sprachleitfaden_hu-berlin_2014_ag-feministisch-sprachhandeln.pdf

ALLGEMEINES LANDRECHT FÜR DIE PREUßISCHEN STAATEN (1794): Online: <https://opinioius.de/quelle/1621> [Stand: 01.02.2018]

AMNESTY INTERNATIONAL: Intergeschlechtliche Kinder schützen! Online: <https://www.amnesty.de/mitmachen/petition/intergeschlechtliche-kinder-schuetzen> [Stand: 01.11.2018]

BBC (2004): *Dr Money and the Boy with no Penis. An Experiment on nature versus nurture goes tragically wrong.*

http://www.bbc.co.uk/sn/tvradio/programmes/horizon/dr_money_prog_summary.shtml
[Stand: 30.03.2015]

BIBEL: Online: <http://www.bibel-online.net> [Stand: 31.01.2018]

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (2014): Strategie »Gender Mainstreaming«.

Online: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=192702.html> [Stand: 25.09.2015]

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (2017): Gutachten: Geschlechtervielfalt im Recht. Status quo und Entwicklung von Regelungsmodellen zur Anerkennung und zum Schutz von Geschlechtervielfalt. Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/114066/8a02a557eab695bf7179ff2e92d0ab28/imag-band-8-geschlechtervielfalt-im-recht-data.pdf> [Stand: 12.01.2019]

BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (BVERFG) (2017): Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017 - 1 BvR 2019/16 - Rn. (1–69).

Online: http://www.bverfg.de/e/rs20171010_1bvr201916.html [Stand: 19.02.2018]

COLAPINTO, John (2002): Der Junge, der als Mädchen aufwuchs. Goldmann, München.

D., Lynn (2017): Ich kann so sein, wie ich bin. Im Interview mit tagesschau24. Online: <https://www.tagesschau.de/inland/intersexuell-interview-101.html> [Stand: 19.02.2018]

GESETZESENTWURF DER BUNDESREGIERUNG VOM 01.10.2018, DRUCKSACHE 19/4669. Online: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/046/1904669.pdf> [Stand: 12.01.2019]

INTERSEXUELLE MENSCHEN E.V. (o.J. a): Pressemitteilung. Online: <http://blog.zwischengeschlecht.info/pages/Forderungen-Intersexuelle-Menschen-eV> [Stand: 29.01.2018]

INTERSEXUELLE MENSCHEN E.V. (o.J. b): UPR-Berichte. Online: http://www.im-ev.de/parallelberichte/upr_berichte.php [Stand: 12.01.2019]

INTERSEXUELLE MENSCHEN E.V. (2008): Schattenbericht zum 6. Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau (CEDAW). Hamburg.

INTERSEXUELLE MENSCHEN E.V. (2016): Alternativbericht CEDAW. Bezug nehmend auf den kombinierten siebten und achten Bericht der Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW). Berlin.

KOYAMA, Emi (2003): *Suggested Guidelines for Non-Intersex Individuals Writing about Intersexuality and Intersex People*. In: INTERSEX INITIATIVE PORTLAND (IPDX) (Hrsg.): *Introduction to Intersex Activism. A Guide for Allies. The Second Edition*. Portland, S.15–16. Online: <http://www.isna.org/pdf/writing-guidelines.pdf> [Stand: 26.01.2018]

LESBEN- UND SCHWULENVERBAND: Miteinander stärken. Selbstbestimmt intergeschlechtlich Leben. Online: <http://www.miteinander-staerken.de/vernetzung-von-gruppen-intergeschlechtlicher-menschen/> [Stand: 18.10.2018]

MEISTER, Christiane (2013): Junge, Mädchen oder keins von beidem. Online: <http://www.zeit.de/wissen/2013-10/intersexualitaet-geschlechtsangabe-personenstandsgesetz-aenderung> [Stand 10.08.2018]

MITTEILUNG AN DIE MITGLIEDER DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS (2009): Rechte der Frau und Gleichstellung der Geschlechter: Grundlegende Information. Online:

<http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/200908/20090831ATT60001/20090831ATT60001DE.pdf> [Stand: 21.02.2019]

PERSONENSTANDSGESETZ (PStG) vom 19. Februar 2007 (BGBl. I, S.122), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18.12.2018 (BGBl. I S. 2639) mit Wirkung vom 22.12.2018

SOZIALGESETZBUCH (SGB) - Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S.1163)

Anhang

Offenes Kodieren – begriffliches Erfassen der Daten

Plattner 2008

- Gefühl der Isolation; ärztlicher Hinweis auf Einzelfall
- Selbstständige Suche/Information
- Aufklärung über Bekannte und Internet
- Vereinsarbeit
- Medizinische Empfehlung zur Operation
- Unwissende Ärzte
- Fähigkeit zur Annahme des Kindes
- Schwierigkeiten mit bzw. Problem der Geschlechtsbenennung
- Schwierigkeit mit Namensgebung
- Geschlechtsanfragen aus sozialem Umfeld
- Probleme durch bürokratische bzw. administrativen Notwendigkeit der Geschlechtsangabe
- Folgen der Operationen nicht absehbar; Hormoneinnahme notwendig
- Schulbesuch, Sport, Schwimmen (Freizeitaktivitäten) als Druckmittel für Ärzte: soziales Aus, falls Kondition des Kindes publik werden sollte
- Selbsthilfegruppe als Ressource: Rat zur Offenheit vor Kind und Anderen und Unterstützung des Kindes in seinem Sosein
- Vereinsarbeit: Aus- und Weiterbildung u.a. von Lehrpersonen
- Ziel der Aufklärung von klein auf, dass Vielfalt der Intersexualität besteht

Clara Morgen 2013

- Objektifizierung durch MedizinerInnen unter Vorwand der Wissenschaft
- Geschlechtszuweisung durch Ärztin geraten
- Ärztin: Geschlecht sei performativ herzustellen, wobei Mädchen leichter
- Erziehung soll Biologie überdecken
- Kollision der Uneindeutigkeit mit religiösem Glauben
- Stigmatisierung durch Familie in Kategorien der Behinderung
- Gefühl der Isolation

- Unaufrichtigkeit gegenüber Bekannten
- Keine Entscheidungshilfe
- Unwissenheit über Unterschiede zu Trans- und Intergeschlechtlichkeit
- Schwierigkeiten im Umgang mit Bürokratie; Zwang zur Geschlechtsangabe
- Ziel: sorgenfreie und glückliche Kindheit; Akzeptanz des Andersseins (Sosein sogar als Besonderes)
- Schwierigkeiten bei Betrachtung »normaler« Kinder
- Beratung stets durch MedizinerInnen
- Gespräche innerhalb der Familie als Ressource; anfänglicher Verzicht auf Kommunikation mit weiterem Verwandtenkreis und Freunden
- Festlegung eines Geschlechtes (Mädchen); Aufklärung sollte aber erfolgen
- Neutrale Kleidung (auch, weil gerade Trend)
- Umfeld gibt Feedback zur Uneindeutigkeit, Druck der MedizinerInnen wird nachgegeben
- Gesellschaftliche Erwartungen der Dichotomie, genau wie Trend, Rollenverteilung innerhalb der Dichotomie in Frage zu stellen
- Aussprache für bzw. Bewunderung der Offenheit mancher Eltern
- Kindergartenzeit: Umsichtigkeit, Selbständigkeit, Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten
- Schule:
- Lernschwierigkeiten; renitentes Verhalten, Rolle des Klassenclowns
- Individualisierende Kompetenzorientierung der Lehrerin positiv
- Spaß und wohl auch Stärken im Schreiben, Kritzeln, Orientierungssinn, Basteln und Nauen
- Problem mit Toiletten aufgrund der erwarteten Geschlechtseindeutigkeit
- Anderssein des Kindes als Bereicherung
- Andere Familien: Nach offenem Umgang mit Thema ist Intersexualität von keiner besonderen Bedeutung mehr
- Unsicherheit bezüglich offenen Umgangs, da spätere Haltung des Kindes nicht absehbar
- Sprache wichtig (Hen)
- Festlegung des Geschlechts sollte so lange wie möglich offengehalten werden
- Aufklärung und Therapie durch qualifizierte ExpertInnen; Beratung durch *Peer-Counseling*, also durch andere Betroffene

»Mutter« in Morgen 2013

- Bedürfnis und Befürwortung der Offenheit; dementsgegen die Unabsehbarkeit der späteren Haltung des Kindes und Schutz des Kindes im Allgemeinen
- Eigene Unfähigkeit der Benennung des Geschlechtes und des Denkens der Zwischengeschlechtlichkeit
- Informationsgewinn über Internet
- Anfängliches Erleben als Krisensituation
- Forderung des offenen Umgangs der PädagogInnen mit Thema; Befürwortung der Informationsweitergabe; Experten als Fürsprecher für intersexuelles Kind
- Aufklärung des Kindes über Intersexualität
- Toilettenwahl als erste Situation, die Geschlechtszuweisung nötig macht (Schule vs. Kindergarten)
- Akzeptieren des Anderseins des Kindes; nicht »normal« im Sinne des erwarteten Regelfalls; „Kategorienproblem“
- Forderung nach Offenheit in der Gesellschaft, Inklusion, Rücksichtnahme, aber nicht nach Auflösung der Dichotomie
- Ärger über Desinteresse des Kollegiums, wobei Rektorin, Klassenlehrerin und Erzieherin Aufgeschlossenheit zeigten; Forderung der Aufklärung der involvierten ExpertInnen
- Sprechen in Lehrerkonferenz; Forderung der Offenheit und der Orientierung an der Entwicklung des Kindes
- Sprachliche Kniffe des Sportlehrers
- Anfänglicher Aufklärungsbedarf und Neugier der anderen Schüler, bald abgeflacht
- Ansprechen durch Mitschüler mit weiblichem Vornamen, aber Pronomen »er«
- Scheint für MitschülerInnen kaum ein Problem zu sein
- Ziel der Balance zwischen Aufklärung und Besonderung
- Individuelle Situation mit Bruder und männlichen Freunden als mögliche Ursache der Zuschreibung des Kindes
- Regelmäßiger Kontakt mit anderen intersexuellen Kindern und Austausch der Eltern als Ressource (ein- bis zweimal im Jahr)
- Therapierende anfangs wichtig, aber mit der Zeit keine ExpertInnen mehr; mehr Erfahrung gewonnen als Experten in eigener Sache
- Kind versucht sich in bestehende Kategorien einzuordnen

- Befürwortung eines individuellen Weges des Kindes

Thematisches Codieren

Aufklärung/Wissen über Thema	Erfahrung mit Experten	Selbsthilfegruppen als Ressource	Akzeptanz des Kindes durch Eltern bzw. durch andere
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Suche/Information • Aufklärung über Bekannte und Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Medizinische Empfehlung zur Operation • Unwissende Ärzte • Folgen der Operationen nicht absehbar; Hormoneinnahme notwendig • Schulbesuch, Sport, Schwimmen (Freizeitaktivitäten) als Druckmittel für Ärzte: soziales Aus, falls Kondition des Kindes publik werden sollte 	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinsarbeit • Selbsthilfegruppe als Ressource: Rat zur Offenheit vor Kind und Anderen und Unterstützung des Kindes in seinem Sosein • Vereinsarbeit: Aus- und Weiterbildung u.a. von Lehrpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Annahme des Kindes
<ul style="list-style-type: none"> • Unwissenheit über Unterschiede zu Trans- und Intergeschlechtlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Objektifizierung durch Mediziner·innen unter Vorwand der Wissenschaft • Geschlechtszuweisung durch Ärztin geraten • Keine Entscheidungshilfe • Beratung stets durch Mediziner·innen 		<ul style="list-style-type: none"> • Schwierigkeiten bei Betrachtung »normaler« Kinder • Anderssein des Kindes als Bereicherung • Andere Familien: Nach offenem Umgang mit Thema ist Intersexualität von keiner besonderen Bedeutung mehr

	<ul style="list-style-type: none"> • Aufklärung und Therapie durch qualifizierte Expert·innen; Beratung durch <i>Peer-Counseling</i>, also durch andere Betroffene 		
<ul style="list-style-type: none"> • Informationsgewinn über Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Wunsch nach päd. Experten als Fürsprecher für intersexuelles Kind • Aufklärung der involvierten Expert·innen • Therapierende anfangs wichtig, aber mit der Zeit keine Expert·innen mehr; mehr Erfahrung gewonnen als Experten in eigener Sache 	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßiger Kontakt mit anderen intersexuellen Kindern und Austausch der Eltern als Ressource (ein- bis zweimal im Jahr) 	<ul style="list-style-type: none"> • Anfängliches Erleben als Krisensituation • Akzeptieren des Anderseins des Kindes; nicht »normal« im Sinne des erwarteten Regelfalls; „Kategorienproblem“ • Anfänglicher Aufklärungsbedarf und Neugier der anderen Schüler, bald abgeflacht • Ansprechen durch Mitschüler mit weiblichem Vornamen, aber Pronomen »er« • Scheint für Mitschüler·innen kaum ein Problem zu sein

Kategorienproblem; Benennung	Isolation, soz. Rückhalt	Einfluss von Weltbildern/Normen	Institutionelle Probleme (Administration, Architektur)
<ul style="list-style-type: none"> Schwierigkeiten mit bzw. Problem der Geschlechtsbenennung Schwierigkeit mit Namensgebung 	<ul style="list-style-type: none"> Gefühl der Isolation; ärztlicher Hinweis auf Einzelfall Geschlechtsanfragen aus sozialem Umfeld 	<ul style="list-style-type: none"> Kollision der Uneindeutigkeit mit religiösem Glauben 	
<ul style="list-style-type: none"> Festlegung eines Geschlechtes (Mädchen); Aufklärung sollte aber erfolgen Unsicherheit bezüglich offenen Umgangs, da spätere Haltung des Kindes nicht absehbar Sprache wichtig (Hen) 	<ul style="list-style-type: none"> Stigmatisierung durch Familie in Kategorien der Behinderung Gefühl der Isolation Unaufrichtigkeit gegenüber Bekannten Gespräche innerhalb der Familie als Ressource; anfänglicher Verzicht auf Kommunikation mit weiterem Verwandtenkreis und Freunden Umfeld gibt Feedback zur Uneindeutigkeit, Druck der Mediziner·innen wird nachgegeben 	<ul style="list-style-type: none"> Neutrale Kleidung (auch, weil gerade Trend) Gesellschaftliche Erwartungen der Dichotomie, genau wie Trend, Rollenverteilung innerhalb der Dichotomie in Frage zu stellen 	<ul style="list-style-type: none"> Probleme durch bürokratische bzw. administrativen Notwendigkeit der Geschlechtsangabe Schwierigkeiten im Umgang mit Bürokratie; Zwang zur Geschlechtsangabe Problem mit Toiletten aufgrund der erwarteten Geschlechtseindeutigkeit
<ul style="list-style-type: none"> Eigene Unfähigkeit der Benennung des Geschlechtes und des 		<ul style="list-style-type: none"> Individuelle Situation mit Bruder und 	<ul style="list-style-type: none"> Toilettenwahl als erste Situation, die Geschlechtszuweisung nötig

Denkens der Zwischengeschlechtlichkeit		<p>männlichen Freunden als mögliche Ursache der Zuschreibung des Kindes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind versucht sich in bestehende Kategorien einzuordnen 	<p>macht (Schule vs. Kindergarten)</p>
---	--	---	--

Kind in päd. Handlungsfeldern	Funktion der Erziehung	Lehrer, Rektoren, etc.	Wünsche, Ziele
			<ul style="list-style-type: none"> • Ziel der Aufklärung von klein auf, dass Vielfalt der Intersexualität besteht
<ul style="list-style-type: none"> • Kindergartenzeit: Umsichtigkeit, Selbständigkeit, Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten • Lernschwierigkeiten; renitentes Verhalten, Rolle des Klassenclowns • Spaß und wohl auch Stärken im Schreiben, Kritzeln, Orientierungssinn, Basteln und Bauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ärztin: Geschlecht sei performativ herzustellen, wobei Mädchen leichter • Erziehung soll Biologie überdecken 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualisierende Kompetenzorientierung der Lehrerin positiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: sorgenfreie und glückliche Kindheit; Akzeptanz des Andersseins (Sosein sogar als Besonderes) • Aussprache für bzw. Bewunderung der Offenheit mancher Eltern • Festlegung des Geschlechts sollte so lange wie möglich offengehalten werden
	<ul style="list-style-type: none"> • Aufklärung des Kindes über Intersexualität 	<ul style="list-style-type: none"> • Forderung des offenen Umgangs der Pädagog·innen mit Thema; Befürwortung der Informationsweitergabe; • Ärger über Desinteresse des Kollegiums, wobei Rektorin, 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis und Befürwortung der Offenheit; dementsgegen die Unabsehbarkeit der späteren Haltung des Kindes und Schutz des Kindes im Allgemeinen • Forderung nach Offenheit in der

		<p>Klassenlehrerin und Erzieherin Aufgeschlossenheit zeigten; Forderung der</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachliche Kniffe des Sportlehrers 	<p>Gesellschaft, Inklusion, Rücksichtnahme, aber nicht nach Auflösung der Dichotomie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprechen in Lehrerkonferenz; Forderung der Offenheit und der Orientierung an der Entwicklung des Kindes • Ziel der Balance zwischen Aufklärung und Besonderung • Befürwortung eines individuellen Weges des Kindes
--	--	---	---